

L'ŒUVRE PÉDAGOGIQUE

DU DOCTEUR
OVIDE DECROLY

THÈSE

POUR LE DOCTORAT D'UNIVERSITÉ

Présentée à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris

PAR

Lucas PAPANASTASSIOU

Licencié ès Lettres de l'Université d'Athènes

*Diplômé de l'Institut de Psychologie de la Sorbonne
(Sections de Psychologie Pédagogique et de Psychologie appliquée)*

*Diplômé de l'Institut National d'Orientation Professionnelle de Paris
Sous-Directeur de l'Académie Pédagogique de Salonique (Grèce)*

PARIS

FERNAND SORLOT

7, RUE SERVANDONI, PARIS (6°)

—
1938

L'ŒUVRE PEDAGOGIQUE DU DOCTEUR OVIDE DECROLY

THÈSE

POUR LE DOCTORAT D'UNIVERSITÉ

Présentée à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris

PAR

Lucas PAPANASTASSIOU

Licencié ès Lettres de l'Université d'Athènes

*Diplômé de l'Institut de Psychologie de la Sorbonne
(Sections de Psychologie Pédagogique et de Psychologie appliquée)*

*Diplômé de l'Institut National d'Orientation Professionnelle de Paris
Sous-Directeur de l'Académie Pédagogique de Salonique (Grèce)*

PARIS

FERNAND SORLOT

7, RUE SERVANDONI, PARIS (6°)

—
1938



A NOS MAÎTRES

LE DOCTEUR OVIDE DECROLY (*in memoriam*)

Professeur de Psychologie de l'enfant à l'Université de Bruxelles

LE DOCTEUR HENRI WALLON

Professeur de Psychologie et d'Éducation de l'enfance
au Collège de France

AVANT-PROPOS

Connaître l'enfant, ses besoins, sa croissance, son développement, dans leurs réactions individuelles et sociales ; faire d'autre part son éducation de la façon la plus adéquate à ses capacités et à ses aptitudes, afin qu'il devienne un membre utile de la société, tel est le but vers lequel Decroly a dirigé tout son travail scientifique. « La force de l'humanité, dit-il, réside dans la multiplicité de l'adaptation dont elle est susceptible ; le rôle de l'Education est de connaître, de développer la série des aptitudes que ces adaptations exigent. Le rêve de l'égalité des capacités n'est qu'un rêve et il vaut mieux qu'il en soit ainsi, car il est la négation de l'évolution et de la variation des deux postulats de l'adaptation et par conséquent du maintien de la vie » (1). Traiter donc l'œuvre pédagogique du D^r Decroly, c'est discuter ses idées biologiques, sociologiques et surtout psychologiques, qui se trouvent à la base de cette œuvre.

Théorie et pratique éducative chez Decroly se mêlent intimement. C'est par ces deux formes de connaissance qu'il a pu pénétrer dans certains mystères du mécanisme de la pensée enfantine et découvrir les procédés éducatifs convenables. Pour lui, toute théorie n'a pas de valeur tant que la pratique ne la prouve pas. Le tout doit être contrôlé par la pratique « la seule qui doit dire le dernier mot » (2). Ainsi, la tâche de présenter un ensemble de la doctrine Decrolyenne nettement séparée de sa réalisation pratique, ne s'effectue sans quelque difficulté, d'autant plus que la plupart des écrits se rapportant sur ses idées, les résultats

(1) Decroly et Boulenger : Les tests mentaux. Congrès de Neurologie, 1907, Bruxelles.

(2) Decroly : « Le rôle du médecin dans l'orientation professionnelle ». Polyclinique, 1914.

de ses travaux et ses pratiques pédagogiques sont restés dispersés dans différentes revues. Ce dernier inconvénient fut surmonté, jusqu'à un certain point, grâce à la bienveillante aide que Mme Decroly nous a prêtée. C'est aussi à l'amabilité de Mlle Hamaïde, la collaboratrice bien connue du D^r Decroly et à celle des Professeurs de l'école de l'Ermitage, que nous devons le comblement des lacunes d'ordre pratique provenant de l'inconvénient signalé et accentuées par une profonde « vaccination Herbartienne ». Qu'il nous soit permis d'exprimer notre profonde gratitude.

Il est évident que la séparation que nous faisons entre la théorie et la pratique n'est due qu'à des raisons méthodologiques et à la nécessité d'analyse. Nous n'oublions pas d'ailleurs, qu'abolir la cohérence intime qui unit les deux branches de l'œuvre pédagogique du D^r Decroly, c'est atténuer considérablement sa valeur. C'est pour éviter cet inconvénient que nous avons fait certaines répétitions. C'est aussi pour respecter l'interdépendance des notions biologiques et sociologiques que nous les avons groupées dans le même chapitre de l'ouvrage, divisé en : 1° *Les fondements de l'œuvre pédagogique du D^r Decroly* et 2° *Les réalisations pratiques*. Il convient également de signaler que des ouvrages se rapportant à la pédagogie Decrolyenne ne manquent pas. C'est pour éviter de faire double emploi que nous nous sommes efforcés de concevoir le plan de ce travail d'une façon différente des autres et de développer surtout les points laissés dans l'ombre ou encore non traités, tout en ajoutant les résultats de l'application de la méthode Decroly dans certaines écoles grecques.

Nous sommes avertis qu'on ne peut enfermer dans des formes statiques une œuvre aussi dynamique que celle du D^r Decroly ; ni même qu'on puisse éviter des lacunes là où la vie est le seul moyen de réussite. Nous ne pouvons que nous excuser auprès du lecteur.

*
* *

Ce travail ne pourrait aboutir qu'avec le congé qui nous a été accordé grâce à l'intérêt bienveillant que le Ministre de l'Education Nationale, M. C. Georgacopoulos,

prête constamment à l'amélioration de l'éducation de notre Pays. Qu'il veuille trouver ici l'expression de notre reconnaissance.

Nous sentons le besoin de nous adresser à notre Cher Maître le Docteur Henri Wallon, actuellement Professeur de Psychologie et d'Education de l'Enfance au Collège de France, et de lui dire combien nous lui sommes reconnaissants pour tout ce qu'il a fait pour nous. C'est à son ample science qu'est due notre formation psychologique, et c'est dans ses conseils éclairés que notre travail a trouvé l'aide la plus efficace.

Qu'il nous soit permis d'exprimer notre profonde reconnaissance à M. P. Guillaume, Professeur à la Sorbonne, qui a été si bienveillant à notre égard et dont la vaste science psycho-pédagogique nous a été une aide puissante dans notre effort.

Nous tenons aussi à exprimer notre profonde gratitude aux Maîtres de la Science, MM. Henri Pieron et André Mazon, Professeurs au Collège de France, H. Laugier, Professeur à la Sorbonne, pour la confiance et l'amabilité avec lesquelles ils nous ont entouré pendant nos dernières études en France.

Nous ne pouvons pas oublier l'amabilité avec laquelle notre cher ami, M. Blanchard Abel, Etudiant, a bien voulu veiller sur notre style. Qu'il veuille bien trouver ici l'expression de nos remerciements.

Nous ne voulons pas terminer cette préface sans exprimer nos remerciements à nos chers amis, MM. A. Dalipis, ancien député, Ch. Liotis, Général en retraite, Mlle Lascaris, Professeur à l'Institut néo-hellénique de la Sorbonne, D. Zakynthinos, Docteur ès Lettres de l'Université de Paris et Directeur des Archives générales d'Etat, J. Pleyber, Ingénieur Architecte, et G. Yokas, Commerçant, ainsi qu'aux membres de notre famille et de celle de notre frère, pour les services que ceux-là nous ont offerts et les sacrifices que ceux-ci ont consentis pour nous, services et sacrifices, bien différents de ceux, offerts par les hommes élevés à l'école de l'utilitarisme le plus étroit et de l'exploitation de leurs semblables.

INTRODUCTION

On dit que l'éducation est un droit de l'enfant, un devoir pour les parents et une obligation pour la société.

Ce droit de l'enfant semble néanmoins être trop oublié par l'adulte. Il est vrai qu'il a été proclamé depuis longtemps déjà par J.-J. Rousseau. Il est vrai aussi qu'il a été satisfait en partie, au cours des siècles, par des hommes d'élite ; mais il n'en reste pas moins vrai que l'adulte a été servi le premier. En effet, il a fait d'abord reconnaître ses droits, comme le constate très justement le D^r Henri Wallon (1), puis, les ayant fait reconnaître, il a mis quelques centaines d'années — plus de cent cinquante — pour reconnaître ceux de l'enfant. Aujourd'hui encore, des ligues d'Education Nouvelle se créent, pour les réclamer, tant ils sont encore méconnus.

Evidemment, la place n'est pas ici pour exposer l'effort mené, de temps à autre, par des hommes dévoués à l'éducation, afin que ce droit de l'enfant soit respecté. L'Histoire de la pédagogie nous en fournit des détails. Néanmoins, on ne peut pas oublier que, si des efforts ont été déployés, afin que l'éducation de l'enfant prenne un aspect d'obligation pour la société et de devoir pour les parents, cet effort a été accompli, en général, pour l'amélioration du sort de l'enfant normal. Or, toute une autre catégorie d'enfants, celle des anormaux, a été reléguée à la misère, à l'oubli et au hasard des circonstances. Si ces malheureux fréquentaient par hasard l'école ordinaire, c'était tant pour leur malheur qu'au grand détriment des enfants normaux. L'école, par son organisation incomplète, sinon inexistante, par son programme et ses méthodes basés sur une psychologie qui était celle du maître, si c'en était une,

(1) Pour « L'Ere Nouvelle », n° 81, 1932.

par sa discipline autoritaire et pour tous les enfants semblables, devenait le facteur par excellence d'une malformation physique, intellectuelle et morale des enfants (2).

D'autre part, les anormaux, par leur instabilité, leurs bavardages, leurs tics et leurs bizarreries, distraient leurs camarades, dérangent et fatiguent le maître, font perdre du temps et exigent une surveillance continue ou des rappels constants. Ils fomentent aussi des révoltes, entraînent leurs compagnons à l'indiscipline, commettent des larcins et incitent d'autres élèves aux mauvaises habitudes. Ils font encore du tort aux normaux par leur paresse, leur fréquentation irrégulière, leur désordre, leur manque de soin, leurs devoirs non faits et leurs leçons non sues ; ou encore ils leur causent des émotions par leur violence, leur colère, leurs crises nerveuses et leur aspect repoussant.

Aussi étaient-ils renvoyés de l'école ou retirés par leurs parents, convaincus que leurs enfants ne pouvaient pas profiter de sa fréquentation.

L'anormal donc était relégué, comme nous l'avons dit, à l'ignorance et à la misère et exposé à ses mauvaises habitudes, à ses tics, à ses vagabondages et aux dangers de la rue, tant pour son malheur et la honte de sa famille, que pour la tranquillité sociale et le progrès humain.

C'est au milieu du XVIII^e siècle et au début du XIX^e qu'un mouvement, en faveur de l'assistance et de l'éducation des irréguliers, a été suscité par une série de philanthropes et de savants français et étrangers. L'abbé de l'Épée fut le premier qui fonda à Paris une école pour les sourds-muets (1760). Son exemple a été imité par Heinicke en Allemagne. Valentin Haüy, en 1784, améliore le sort des enfants aveugles, par la fondation d'une école spéciale à Paris et surtout par l'invention des livres en relief.

D'autre part, Itard ouvrit, en 1805, un cours d'exercices acoustiques, qui fut suivi par six enfants dont trois

(2) Evidemment, il y avait des enfants qui échappaient à ces maux. C'étaient des enfants d'élite, qui, grâce à leur dynamisme, pouvaient se développer, malgré les entraves rencontrées.

furent améliorés. Valade Gabel, en 1828, obtint à Paris, avec des enfants complètement sourds, des résultats intéressants au point de vue lecture, écriture et expression des sons. Sous l'impulsion des résultats obtenus par Itard et ses élèves, d'autres chercheurs, et notamment Alpinus, Nicolai, et le chirurgien Wolf en Allemagne, Currier et Gordon en Amérique, Urbantschitsch en Autriche, ont travaillé pour l'amélioration de l'audition, et pour l'éducation des sourds-muets (3).

Seguin, continuant les recherches de son maître Itard, entreprend, dès 1838, l'éducation d'un enfant presque muet et idiot ; il réussit avec les enfants idiots à Bicêtre et ouvre, en 1845, son école de la rue Pigalle.

Les travaux d'Itard, de Seguin et de son élève Bourneville, ont posé les fondements d'une éducation profonde. C'est le « traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des enfants arriérés » de Seguin, qui sert à Mme Montessori de pierre angulaire à son œuvre pédagogique. C'est elle qui dit que la voix de Seguin lui sembla être celle du précurseur qui criait dans le désert, qu'elle embrassa par la pensée « l'immense importance d'une œuvre, qui ne tendait à rien moins qu'à réformer l'école et l'éducation ». « L'homme, dit-elle, qui avait étudié sur le vif, pendant trente années, la question des enfants anormaux, exposait pour la première fois l'idée que la méthode psychologique — c'est-à-dire une méthode ayant comme base l'étude individuelle de l'élève et employant comme procédé d'éducation, l'analyse des phénomènes physiologiques et psychiques — devait s'appliquer aussi aux enfants normaux, marquant la régénération de toute l'humanité » (4).

Decroly (5), dont l'œuvre pédagogique va nous occuper ici, se range dans la même catégorie de chercheurs. Docteur en médecine, il s'oriente spécialement vers les

(3) Decroly. Exercices acoustiques. Bruxelles, 1905.

(4) Montessori : La maison des enfants, p. 18, Larousse, Paris.

(5) Ovide Decroly est né à Renaix, en Belgique, le 23 Juillet 1871. Docteur en Médecine de l'Université de Bruxelles et lauréat du Concours Universitaire en 1896-97, il se rendit à Berlin où il travailla pendant 6 mois chez les professeurs Langerhaus, Mendel et

études physiologiques relatives au système nerveux. A la Polyclinique de Bruxelles, il étudie les troubles psychiques des enfants anormaux, qui, dès ce moment, attirent son intérêt d'une façon toute particulière. Il étudie l'enfant atteint de surdité, de faiblesse de la vue, de paralysie, d'amputation, d'épilepsie, de bégaiement. Il étudie l'enfant violent, révolté, vicieux, pervers, estropié et faible d'esprit ; il l'étudie encore dans ses réactions vitales, tant individuelles que sociales. Il s'applique à rechercher les facteurs qui modifient favorablement ou entravent son évolution intellectuelle, affective et motrice et il se rend compte qu'il était important et intéressant de s'occuper d'enfants atteints d'anomalies diverses et de revendiquer pour eux une œuvre spéciale d'éducation, d'autant plus nécessaire que « la plupart des perturbations et des secousses, qui entravent le progrès humain, qui font le malheur et la honte des familles, sont le fait des irréguliers » (6). C'est ainsi qu'il débute dans son activité pédagogique. Dans ce temps-là le mouvement pour l'étude et l'assistance des enfants arriérés a été posé en Belgique où il avait reçu

Jolly, puis à Paris où il resta pendant un an au service des Professeurs Raymon et Joffroy, pour se spécialiser dans les maladies nerveuses et mentales.

En 1901, il crée l'Institut privé pour l'éducation et le traitement des enfants anormaux, et l'année suivante, il est nommé inspecteur de l'éducation des anormaux dans les écoles publiques. En 1907, il ouvre une école d'essai, privée, pour les enfants normaux : l'Ecole de l'Ermitage. En 1912, il est nommé Professeur à l'Ecole Normale Provinciale pour la préparation des maîtres des enfants anormaux et en même temps, il dirige la section de Psychologie de l'office d'orientation Professionnelle. En 1913, il devient Professeur de Psychologie et d'Education à l'Institut supérieur de Pédagogie Buis-Tempel. En 1920, il est appelé à la chaire de Psychologie de l'Université de Bruxelles. En 1923, il est nommé Professeur de Psychologie et de Pédagogie générale dans les écoles normales de Bruxelles. En 1926, il est nommé Professeur de statistique appliquée à l'Education à l'Université de Bruxelles.

Il est mort le 12 Septembre 1932 (voir « Hommage au Docteur Decroly », p. 425. Mlle Hamaïde « La méthode Decroly », p. 2).

(6) Decroly : « L'organisation des écoles pour les arriérés » Bruxelles, 1905.

un commencement de solution, grâce à l'activité et aux travaux du Professeur D^r Dëmoor (7).

L'institut pour les enfants arriérés et anormaux sert à Decroly comme laboratoire psychologique vivant, où il poursuit des recherches sur la psychologie de la lecture et du dessin, sur les anomalies du langage, sur les tests mentaux, sur l'évolution des facultés motrices, sur le régime éducatif qui convenait aux anormaux, à leur niveau mental, à leurs aptitudes intellectuelles et motrices, à leurs modalités d'évolution psychique (8). Il a bien vite constaté que les enfants anormaux restaient inattentifs et indifférents aux anciennes méthodes et procédés du travail scolaire et qu'ils ne pouvaient même pas acquérir les notions que le programme ordinaire de l'école contenait, ni une certaine capacité d'adaptation à la vie individuelle et sociale. Il cherche alors à dépister les motifs de ces aberrations. Il veut savoir comment l'attention s'éveille ; comment elle se développe ; comment on peut la provoquer et la soutenir. Il veut encore savoir ce qui favorise la mémoire, quel est l'intérêt qui peut mieux fixer les souvenirs, entraîner l'association des idées, imposer la logique et provoquer l'expression spontanée de l'enfant (9).

C'est par une observation systématique et par des expériences rigoureuses qu'il étudie ces réactions de l'enfant. Il a été même amené à introduire le cinéma comme procédé d'étude des phénomènes psychologiques (10).

Il s'aperçoit que c'est la nature de l'enfant, dans son évolution physiologique et psychologique, qui doit être absolument respectée. Il s'aperçoit aussi que le meilleur moyen de réussir dans l'éducation de l'enfant anormal et

(7) Decroly : « La psychologie de l'enfant en Belgique ». Revue de l'Université de Bruxelles, Mai 1908.

(8) Ibid., p. 5.

(9) G. Boon : « L'application de la méthode Decroly », Bruxelles 1924. N. Smelten : « La philosophie pédagogique de Decroly », in « Hommage au Docteur Decroly », Bruxelles 1932.

(10) Decroly : « L'étude du petit enfant par l'observation et l'expérimentation ». Annales des Sciences Médicales et Naturelles, 1929, n° 5-6.

normal, c'est de rechercher dans *la vie* même les sources de cette éducation, qui sera d'autant plus favorable, que l'éducateur peut faire la meilleure utilisation possible des moyens offerts par elle. Or, la vie implique deux choses essentielles : d'une part, l'être vivant, d'autre part, le milieu qui l'enveloppe.

Decroly pense que les grands mobiles qui régissent la vie, tant individuelle que sociale, des êtres vivants en général, de l'être humain, en particulier, sont les besoins fondamentaux. « L'homme, dit-il, pour vivre, a, comme tout être, des besoins essentiels ; il doit se nourrir, se prémunir contre les intempéries, se défendre contre les dangers et les ennemis divers ; il doit se préparer à être capable, lorsqu'il sera adulte, de se suffire à lui-même (fonctions individuelles) de suffire à sa famille et de remplir ses obligations sociales (fonctions sociales) » (11). Selon lui, ces besoins fondamentaux de la vie constituent le fonds commun des intérêts de tous les enfants de tous les pays et il n'y a aucun doute que, l'intérêt basé sur ces besoins, est le seul moyen capable de favoriser, d'une façon naturelle, le développement de l'enfant, au point de vue pensées, sentiments, activités.

C'est ainsi que Decroly fait des besoins, et de l'intérêt qui en découle, la pierre angulaire de son œuvre et il incite l'éducateur à orienter l'intérêt, à la manière de façon que l'enfant s'assimile tout ce qu'il s'assimiler des acquisitions humaines. « Trouver le moyen, dit le professeur Dr Henri Wallon (12), d'accorder les intérêts subjectifs et momentanés de l'écolier, avec les intérêts objectifs et essentiels de l'humanité, c'est le principe fondamental de la doctrine Decrolyenne. » D'après Decroly, cet accord ne s'effectue que si le milieu de l'enfant est adéquat à ses possibilités et à ses aptitudes et s'il est envisagé en tant qu'il satisfait ses besoins fondamentaux. C'est ainsi qu'il donne sa préférence « au cadre naturel où l'enfant peut vraiment se

(11) Decroly : « Le programme d'une école dans la vie ». Bruxelles 1908, Ecole Nationale, n° 11 et 12.

(12) « Psychologie de l'enfant et pédagogie concrète » in « Hommage au Docteur Decroly ». Bruxelles 1932.

trouver en contact direct avec la vie réelle et la beauté essentielle et originale des objets, des êtres et des phénomènes dans leurs rapports éternels et apprendre à connaître et à utiliser les moyens dont il dispose pour s'adapter » (13).

Sur cette base Decroly a conçu un programme d'études, tirant parti des conditions offertes par le milieu et tenant compte de la nature de l'enfant. Il a aussi conçu sa méthode, relative à la manière de distribuer la matière du programme et à la façon de la présenter aux élèves, de l'accommoder à leurs aptitudes et à leur mentalité, méthode s'appliquant non à « bourrer l'intelligence », mais à former le caractère. Il a été amené aussi à concevoir une école organisée de telle manière, que l'enfant apprend « comment penser » et non « à quoi penser » ; une école où il prend « le goût de connaître et la clef pour apprendre » et où il apprend à vivre en société et à faire en sorte qu'il « désire ardemment s'informer sur ce qui le touche et ce qui touche ses semblables » ; une école enfin, qui peut faire de l'enfant un être capable de s'adapter aux exigences et aux changements de la vie et à participer activement à la réforme et à l'évolution qui s'opèrent autour de lui. Voilà le but que Decroly assigne à l'école.

Ainsi le problème de l'éducation des irréguliers a conduit Decroly au problème général de l'éducation. Pour lui, comme pour Dewey, l'éducation c'est la vie, et comme la vie est un changement continu, il n'y a pas de buts précis, fixés *a priori*. Il admet que le seul moyen d'une fructueuse éducation, d'une intégration de l'enfant, c'est la vie. L'école doit, par conséquent, préparer « l'enfant irrégulier et normal à la vie individuelle et sociale, au moyen de la vie ». Elle doit donc être une « école dans la vie » et une « école de la vie par la vie » ; et comme la vie est changement et évolution, « l'œuvre de l'éducation... doit être souple et capable d'évolution ». Adversaire des faiseurs de systèmes pédagogiques « qui momifient enfants et maîtres au lieu de les vivifier, il n'a jamais voulu établir des formes

(13) « Nouvelles Littéraires », 1929.

méthodologiques immuables ». Tout au contraire, il met l'accent sur « les conclusions momentanées » qu'on peut tirer de sa propre expérience, pour entreprendre des réformes et « surtout pour en préparer d'autres » (14). C'est cette œuvre que nous essaierons d'analyser aux chapitres qui vont suivre.

(14) « Nouvelles Littéraires » 1929.

PREMIÈRE PARTIE

LES FONDEMENTS DE L'ŒUVRE PÉDAGOGIQUE DU D^r DECROLY

A. — BASES BIO-SOCIALES

Les recherches biologiques et sociologiques concernant l'influence que l'hérédité et le milieu exercent sur l'être humain et particulièrement sur l'enfant ne manquent pas. Cela nous oblige de préciser que nous n'avons pas la prétention de présenter ici quelque chose de nouveau même au point de vue des relations de ces recherches avec le problème de l'éducation. Tous les principes qui seront exposés sont déjà connus. Mais la synthèse bio-sociologique du D^r Decroly a ceci d'intéressant : d'une part, elle indique ce qui est utile d'en retenir pour fonder une éducation solide, d'autre part, et c'est le plus important, elle cherche à attirer l'attention des parents, des maîtres et de la société en général sur les maux résultant d'une indifférence et d'une imprévoyance en matière d'éducation et, conséquemment, sur les moyens à utiliser en vue d'une amélioration de celle-ci et une utilisation de l'être humain plus conforme à ses capacités et aux exigences de la société.

CHAPITRE PREMIER

L'HÉRÉDITÉ ET L'ENFANT

« *Primum vivere* » c'est l'adage séculaire, qui nous indique la valeur de la vie et les devoirs impérieux que nous avons envers elle, pour la protéger et la rendre meilleure. Decroly, en admettant que la destinée d'un être doué de vie — plante, animal et surtout homme — est tout d'abord de vivre, ne fait que renouveler, en termes biologiques, la signification profonde de la vieille sagesse humaine, exprimée par cet adage.

D'après lui, l'être vivant et surtout l'enfant, doit tout d'abord vivre ; mais la naissance de la vie, son maintien et son développement, sont l'expression du rapport de l'organisme avec son milieu, du rapport entre l'hérédité et l'éducation. Ce sont ces deux facteurs qui régissent la vie et conditionnent la formation et le développement de l'organisme vivant.

L'influence, que chacun de ces deux facteurs exerce sur le maintien de la vie et sur la formation de l'être humain, a suscité de longues discussions philosophiques bien connues, et elle a divisé les théoriciens et les praticiens de l'éducation en deux partis : l'un qui croyait à l'innéité irrémédiable, à l'hérédité fatale, qui, par son poids, domine et écrase l'individu, et l'autre, qui, prenant la contrepartie, considérait l'influence de l'éducation, exercée par le milieu physique et humain, comme pouvant faire de l'enfant un être parfait.

Decroly pense que, si l'on acceptait l'opinion des uns, on n'aurait plus qu'à « se croiser les bras et à attendre les événements ; l'enfant n'est pas modifiable, il vient au monde avec des virtualités plus ou moins favorables et

l'éducation ne peut rien y changer d'essentiel ». Si l'on écoutait les arguments des autres, il faudrait admettre que « tous les enfants, quels qu'ils soient, peuvent être transformés à la fois en de petits savants, et de petits anges ; le tout est de savoir s'y prendre. » (1)

Pour lui, comme pour d'autres, « la vérité est ici encore dans un compromis raisonnable et variable entre les deux tendances ». L'enfant porte en lui « des virtualités indélébiles, une structure influencée par les parents et les ancêtres, et ces virtualités sont les unes bonnes, les autres mauvaises, ou bonnes et mauvaises à la fois, suivant qu'elles se développent dans un sens ou dans un autre. Mais, en outre, il est susceptible de subir l'influence du milieu, matériel et social, dans lequel il passe son existence... » (2).

Ainsi, Decroly tient compte d'une part de l'hérédité, d'autre part du milieu, qui, par suite de l'éducation, « agit sur tous les êtres que l'hérédité a plus ou moins équipés pour vivre » (3). Néanmoins il considère, sans en exagérer le rôle, que l'hérédité est le facteur par excellence qui régit la conservation de l'individu et de l'espèce, le développement de la vie individuelle et sociale et l'élimination des incapables à s'adapter aux changements de la vie. D'après lui, c'est un besoin fondamental, transmis par l'hérédité, le besoin de conservation, qui, se présentant sous des aspects divers, préside au maintien de la vie. « Chez les espèces vivantes, dit-il, si simples qu'elles soient, il existe un minimum de manifestations qui permettent à la vie de se maintenir... une gamme ininterrompue de réactions aux agents extérieurs et aux stimulations intérieures, qui contribuent à la conservation des individus ou des espèces, c'est-à-dire à l'adaptation » (4).

(1) Decroly : « Le traitement et l'éducation des enfants irréguliers », p. 16. Bruxelles 1925.

(2) Ibid., page 17.

(3) Ibid., page 18.

(4) Decroly : « L'évolution affective chez l'enfant », p. 5. Bruxelles 1927.

On peut donc se demander ce que l'hérédité en général, l'hérédité de l'enfant en particulier, représente.

*
* *

Nous avons vu, plus haut, que Decroly attribue une certaine valeur à chacun des deux facteurs, qui conditionnent la vie : l'hérédité et le milieu. Il en résulte que, pour lui, la vieille théorie qui professe que l'enfant est une cire molle, une « *tubula rasa* », n'est pas acceptable. Au contraire... Ce qui est soutenable, ce que lui-même affirme, « en se basant sur ses observations journalières et sur ses expériences », c'est que l'enfant, en naissant, porte en lui toute une usine, dont les machines ne manquent pas, mais ne fonctionnent qu'après.

Decroly synthétise les données de la biologie moderne. D'après lui, l'homme est uni à tous les êtres vivants par des liens de ressemblance morphologique. Il voit entre l'homme et les vertébrés une constitution fondamentale commune, malgré le rôle considérable du langage, dont l'évolution est postérieure à celle de l'intelligence.

Au point de vue psycho-physiologique il conçoit aussi d'étroites relations entre les êtres vivants. Rien, pour lui, ne différencie essentiellement la cellule de l'organisme le plus simple, de celle de l'animal supérieur. « Si l'on ne peut affirmer, dit-il, que l'amibe éprouve, comme les animaux supérieurs, la douleur, la faim ou la frayeur, il est difficile de ne pas voir une certaine analogie entre ce qui se passe lorsqu'elle répond à certains stimulants par l'éloignement, à d'autres par le rapprochement, et ce que l'on observe chez un chien qui s'écarte d'un foyer trop ardent ou qui se jette sur un os qu'il a flairé » (5).

Pourtant il constate des différences essentielles. D'après lui, il n'est pas moins vrai qu'il est difficile de parler à propos d'un lombric de « *self-feeling* » ou d'amour-propre, si apparent chez les animaux supérieurs et surtout

(5) Decroly : « L'évolution affective chez l'enfant », page 6. Bruxelles 1927.

chez l'homme. « Que nous sachions, dit-il, on n'a pas non plus signalé chez la moule l'instinct de concurrence, ou le besoin d'approbation chez le poisson ; quant à l'instinct parental, il n'a que faire chez le taureau pas plus que l'instinct maternel chez le papillon, alors que les espèces supérieures et l'homme présentent incontestablement ces tendances à des degrés parfois très accusés » (6).

Ce que Decroly admet, c'est qu'il existe, depuis la simple division des protozoaires, jusqu'aux actes liés à l'instinct sexuel, chez les oiseaux ou chez l'homme, « une évolution incontestable d'un même besoin, qui se présente pourtant sous des aspects bien divers, le besoin de conservation de l'espèce ». Par conséquent, les tendances chez l'homme ne sont que le résultat d'une complication croissante des phénomènes initiaux, présidant à la conservation de l'être vivant, de l'espèce et du groupe, consécutive à la complexité plus grande des organes et à l'extension et la multiplicité des moyens de pourvoir à cette conservation (7). Il en résulte que tous les êtres doués de vie — plantes, animaux, hommes — sont, par l'hérédité, munis d'un certain dynamisme qui leur permet, sous l'influence, bien entendu, du milieu, de se maintenir et de se développer. La graine possède tout ce qui fera la grâce et la beauté de sa fleur, la douceur et la saveur du fruit, si les soins dont on l'entoure sont suffisamment attentifs. Il n'y a là rien que de très banal pour celui qui assiste aux phénomènes de la nature. Tout est dans le germe, dans l'œuf fécondé, dans « les mains de l'auteur des choses ». Ainsi, pour Decroly, l'hérédité est un phénomène commun, qui régit la vie de tous les êtres vivants ; elle est l'expression ou le développement de la matière vivante à travers les temps, elle représente, en d'autres mots, un phénomène de continuité, parce qu'elle est la manifestation, chez les descendants, des propriétés des parents,

Les travaux des biologistes ont mis en évidence la con-

(6) Decroly : « L'évolution affective chez l'enfant », page 7. Bruxelles 1927.

(7) Voir aussi E. Rabaud in « Traité de Psychologie de Dumas », T. I, p. 59.

plexité du problème de l'hérédité. Ils ont montré que l'œuf est le siège d'un dynamisme intense, qu'il est le centre initial de la vie, un véritable centre organisateur ; qu'il porte en lui les facteurs des caractères morphologiques et physiologiques du futur organisme qui en feront un représentant parfait de son groupe. Ils ont aussi montré les lois qui dominent dans la création des individus : loi « d'association », loi « de disjonction », loi « des caractères dominants », « des caractères récessifs », des intermédiaires stables », des « dominances transitoires », des « dominances alternées » (8). Ils ont également mis en évidence le rôle que les corrélations fonctionnelles jouent dans l'organogénèse, et celui que la variabilité, la fluctuation et l'évolution par le phénomène de mutation surtout exercent sur l'extériorisation du patrimoine héréditaire et sur l'adaptation des êtres aux conditions spéciales de leur vie.

Les recherches enfin de Tower, sur certaines chrysomélidés (coléoptères), de Bordange, sur le pêcher (arbre à feuilles caduques), de Rabaud, sur les souris, etc., ont prouvé que les changements et les nouvelles habitudes contractées sous l'influence du milieu et transmises de génération en génération, sont devenus des changements et des habitudes acquis, « avec intensification progressive au cours du temps de la propriété nouvelle » (9).

Rappelons à ce propos le récit d'Hérodote, relatif aux esclaves des Scythes, lequel peut du moins être regardé comme une expression poétique de la puissance des habitudes héréditaires acquises. Hérodote nous raconte donc que les esclaves des Scythes avaient épousé les femmes de leurs maîtres, qui, loin de leur patrie, combattaient depuis plusieurs années les Mèdes. La nouvelle génération, issue de ces unions, révoltée, ne pouvait être ramenée à l'obéissance par la force. Mais, *dès qu'elle entendit claquer les fouets dont on avait coutume de se servir pour châtier les esclaves, elle fut aussitôt soumise* (10).

(8) Dr Monsaigeon : « L'enfance », page 24. Paris 1932. J. Brien : « Education biologique ». Bruxelles 1931.

(9) Demoor et Jonckheere : « La Science de l'Education » page 62. Paris 1925.

(10) Hérodote : « Histoire » quatre, § 1, 2, 3, 4.

Si nous revons maintenant à Decroly, nous voyons qu'il affirme à son tour, notamment en ce qui concerne l'hérédité de l'enfant, que celle-ci lui transmet, en premier lieu, tous les potentiels qui le rattachent à la masse des êtres doués des caractères de la vie. Elle lui fournit ensuite des caractères qui le rangent dans la lignée animale, et en particulier dans la lignée des vertébrés homéothermes, mammifères et primates, ce qui comporte toute une série de possibilités d'adaptation, impliquant des conditions adéquates d'alimentation, de protection contre les intempéries, de pressions barométriques, de composition de l'atmosphère, de protection contre les maladies et les dangers divers, etc.

L'hérédité lui transmet encore toutes les virtualités qui le destinent à devenir un être humain de telle race, de tel groupe ethnique, de telle famille. La couleur de la peau, de ses yeux, de sa chevelure, la forme du nez, des lèvres, même dans ses particularités (nez des Bourbons, lèvres des Habsbourg), les traits du visage, la taille, le poids, l'ampleur thoracique, des dispositions fonctionnelles déterminées (famille de lutteurs, de danseurs) sont, — sauf accidents, — prédéterminés pour chaque âge, de façon à se présenter dans un état donné et à rester dans des limites approximativement fixées d'avance.

Ce qui est vrai pour l'hérédité corporelle, l'est aussi pour l'hérédité psychique. C'est ainsi que l'hérédité transmet à l'être humain l'instinct initial de conservation, qui, avec ses modalités, déterminent l'activité de l'enfant.

Decroly en distingue d'une part le *besoin-sensation* — besoins instinctifs, en rapport avec les nécessités physiologiques étroitement liées à la conservation de l'individu et de l'espèce (besoin d'éviter le froid, par exemple) et besoins habituels, créés de toute pièce par des influences bonnes ou mauvaises qui ont agi sur l'enfant et qui peuvent n'avoir qu'un rapport éloigné avec la conservation ou, au contraire, lui être antagoniste (besoin de fumer, par exemple). D'autre part, il en distingue le *besoin-expression*, qui est constitué « par l'acte ou la série d'actes inconscients ou

conscients, ayant pour effet d'avertir de son existence ou de tendre à la satisfaire » (11).

Il en distingue ensuite les « instincts individuels primaires » en rapport direct avec la conservation. Ce sont les besoins d'oxygène, de la faim ou de la soif — les deux sont étroitement liés —, d'équilibre thermique, de repos, d'évacuation, le besoin d'éviter la gêne et la souffrance, le besoin de mouvement, le besoin enfin qui se manifeste par le plaisir à voir certaines couleurs ou formes, à entendre certains sons, certains rythmes et qui constitue une des bases du sentiment esthétique (12).

En dehors de ces besoins, Decroly distingue d'autres tendances ou besoins instinctifs, qui sont l'extension des premiers et qui ont « une importance plus grande du point de vue de la personnalité enfantine » (13). Ce sont « les tendances secondaires » — amour-propre, instinct de propriété, de concurrence ou d'émulation et le besoin d'approbation —, « les tendances sociales » — sympathie, instinct groupal —, « les tendances spécifiques primaires » — instinct sexuel, maternel et tendance parentale —, « les tendances adjuvantes défensives » sous leurs forme passive et active, et enfin, « les instincts anticipatifs » — imitation, jeu.

Tous ces instincts, dont nous verrons l'évolution au chapitre de l'affectivité, par leur association et leur conflit, et sous l'influence de l'intelligence et des sentiments, de la curiosité et de l'intérêt, du plaisir et de la souffrance, de la joie et de la peine, déterminent la conservation et le développement physique et psychique de l'enfant.

Il en résulte que l'hérédité « fournit les éléments de base pour l'édification de la personnalité, pour les traits fondamentaux de la pensée, de la volonté, des attitudes morales ou encore pour les aptitudes perceptives, motrices,

(11) Decroly : « L'évolution affective chez l'enfant », page 11. Bruxelles 1927.

(12) Ibid., p. 12.

(13) Ibid., p. 13.

verbales et autres. Elle transmet, sans conteste déjà, une certaine ordonnance de ces matériaux, un certain agencement plus ou moins harmonieux, une esquisse de l'individu, qui subsistera à travers toute l'existence (15). La psychologie et l'éthique des races et des peuples, dit Demoor (16), nous montrent que l'homme possède une moralité nationale, expression dernière des caractères anatomiques et fonctionnels transmis par le germen, qui persiste à travers toutes les générations.

*
* *

Si l'hérédité transmet des bonnes virtualités, il n'en est pas moins vrai qu'elle transmet des maladies et des tares des parents. Decroly attire l'attention des éducateurs tout particulièrement sur certains points de l'hérédité pathologique. Ainsi, il insiste sur le fait, bien connu, de la transmission héréditaire de certaines maladies et altérations congénitales des organes, entraînant des lésions ou des prédispositions morbides. On connaît déjà des familles d'hépatiques, de cardiaques, de rénaux. On sait de même qu'une malformation viscérale ou un trouble physiologique peuvent être transmis.

Il est difficile de préciser les lois de transmission ; d'autres maladies se répètent dans les générations successives comme l'atrophie héréditaire essentielle du nerf optique ; d'autres fixent des tares à caractères dominants ou à caractères récessifs. D'après lui, la tare peut parfaitement être transmise par des parents indemnes, ce qui veut dire que l'hérédité pathologique, comme l'hérédité normale, peut sauter une génération. L'épilepsie, par exemple, d'un aïeul, peut réapparaître chez le petit-fils. Toutefois c'est l'hérédité directe en général qui est la plus puissante dans la préparation du corps de l'enfant, les hérédités ancestra-

(15) Decroly : « L'hérédité et le milieu », Service social. Bruxelles 1929.

(16) Demoor et Jonckheere : « La science de l'éducation », page 46. Lamertin. Bruxelles 1926.

les ne transparaissant et ne s'imposant qu'à travers le père et la mère. C'est ainsi que des tares comme l'arthritisme, la scrofule, l'anémie, la chlorose, l'albinisme, le cancer, les tumeurs cancéreuses, dues aux altérations de la santé des parents à la suite d'émotions fortes, d'accidents divers, de perturbations tératologiques, d'anomalies digestives, etc., peuvent être transmises par l'hérédité (17).

Il précise encore que ce qui se transmet dans certains cas, c'est moins une maladie déterminée qu'une constitution pathologique, d'où la variété des troubles, — psychoses et différentes tares des dégénérés. « Si l'on veut, dit-il, développer ces questions, c'est toute l'hérédité pathologique qu'il faut traiter. Mais il suffit de rappeler seulement les grands facteurs dégénératifs : la tuberculose, la syphilis et l'alcoolisme, qui sont les causes les plus graves, parce qu'elles sont les plus fréquentes de stérilité, d'avortement, de naissances prématurées ou de procréations défectueuses » (18).

D'après Decroly, si les alcooliques héréditaires présentent des troubles nutritifs, d'insuffisance du foie et de l'estomac, de tares nerveuses, etc., c'est que, dans la cellule reproductrice, le déterminant est spécialement atteint. C'est ainsi que les enfants d'alcooliques sont violents et coléreux et vers l'âge de quinze à vingt ans peuvent être atteints d'une impossibilité de résister à la passion de l'alcool (dipsomanie). Les premiers de ces enfants peuvent être très bien portants. Cela est dû au fait que les germes ne sont pas encore atteints. Mais plus tard, la résistance de ceux-ci diminue à tel point que la stérilité finit par apparaître fatalement.

La tuberculose, qui, chez les êtres peu nourris surtout, se répand dans les parties des organes où il y a insuffisance de circulation (sommet des poumons par exemple) n'est pas héréditaire. Néanmoins, une prédisposition est transmissible et les enfants des tuberculeux ont des caractéris-

(17) Cours professés par le D^r Decroly à l'Ecole Normale Provinciale, 1925-26.

(18) Decroly : « Les causes des irrégularités mentales chez l'enfant », Polyclinique, Bruxelles 1909.

tiques de paratuberculose, dont le professeur D^r Wallon (19) fait une description extrêmement intéressante. « La descendance des tuberculeux, dit-il, offre, en dehors, semble-t-il, d'une moindre résistance au bacille, un aspect plus fragile, des signes de fatigue facile et d'émotivité, les yeux aux cils habituellement très fournis sont prompts à se cerner, le visage à pâlir, dans les périodes de croissance, il y a une mine épuisée et peut-être prédisposition à la chorée. L'activité intellectuelle est labile, l'attention sans consistance, la suggestibilité souvent développée. » Tout se passe comme si le poison tuberculeux atteignait des tissus déterminés des reproducteurs et, par leur intermédiaire, influençait le germe, en l'amenant à évoquer dans l'enfant le souvenir de la maladie des parents.

La syphilis est considérée par le D^r Decroly comme la cause la plus grave de dégénérescence des germes, parce qu'elle infecte directement le fœtus. Les enfants des syphilitiques peuvent être normaux et anormaux. Il se peut même qu'un enfant, né d'ancêtres syphilitiques, ne soit pas porteur de lésions syphilitiques, mais il possède incontestablement les caractères de la parasymphilis.

Wallon, en décrivant les signes syphilitiques, dit entre autres : « Dans le premier développement de l'enfant elle est (la syphilis) souvent cause de maelaena, d'anorexie, de vomissements continuels, d'athropsie sans motif apparent, de rachitisme congénital ou précoce à prédominance crânienne, de cris que rien ne peut calmer et de convulsions dites essentielles » (20).

*
* *

Tout ce que nous avons dit sur l'hérédité morbide se rattache directement au problème de l'hérédité des caractères acquis.

(19) D^r Henri Wallon : « L'Enfant turbulent », page 10. F. Alcan. Paris 1925.

(20) Ibid., p. 11.

Decroly pense que certains caractères acquis par les parents sont transmissibles, lorsque la transformation se fait dans le germe. Il pense aussi, d'accord et en cela avec beaucoup d'autres, que certaines modifications, constamment répétées pendant plusieurs générations, finissent par s'implanter dans la race. C'est ainsi que dans les familles où l'on cultive, par exemple, les arts et les sciences, les aptitudes deviennent en général innées et par conséquent transmissibles.

Les hérédités acquises sont surtout accentuées dans les unions consanguines. C'est ce qui est arrivé à la lignée des musiciens Bach, qui, pendant plusieurs siècles, en contractant des unions dans le même milieu, ont produit une floraison unique de musiciens admirables. Cinquante-sept d'entre eux ont laissé des œuvres musicales, vingt-neuf ont été vraiment des musiciens éminents, jusqu'au génie prodigieux que fut Jean-Sébastien Bach, dont l'éblouissante apparition laisse dans l'ombre ceux qui l'ont précédé et ceux qui l'ont suivi, lignée qui devait s'éteindre peu après lui, épuisée, semble-t-il, pour avoir produit ce fruit merveilleux.

Decroly s'élève contre l'opinion courante, selon laquelle tout mariage consanguin est dangereux au point de vue hérédité. En tenant compte des statistiques relatives, il admet que, si les individus qui se marient sont de bonne race, il n'y a aucun inconvénient au mariage consanguin. Au contraire... Mais s'il y a tare familiale, cette tare va s'accroître ; elle fera produire des être anormaux et conduira à la stérilité (21).



De toutes ces constatations, il résulte que l'hérédité exerce le rôle primordial dans l'organisation de l'individu. Seulement, comme nous le verrons au chapitre suivant, Decroly n'exagère pas ce rôle. Voici d'ailleurs comment

(21) Cours professés à l'Ecole Normale Provinciale, 1925-26.

lui-même s'exprime dans une critique faite à propos d'un livre (22) :

« Nous croyons avec lui (le D^r Healy) et avons affirmé à plusieurs reprises déjà qu'on avait exagéré le rôle de l'hérédité, mais réduire son rôle à ce point (l'hérédité, selon le D^r Healy, n'est pour rien dans les dispositions morales, dans le caractère des individus...) paraît une autre exagération. Les faits tirés de l'étude des jumeaux, des enfants d'une même famille, des mieux doués ; les résultats des enquêtes rapportées à la XXVII Réunion de la Société Américaine pour l'étude de l'enfant, sur l'influence exercée par le milieu chez des enfants placés dans des familles adoptives ; l'influence de l'épilepsie, de l'alcoolisme, de la syphilis, de la tuberculose des parents, sont cependant en faveur de l'existence de la transmission par ceux-ci d'un terrain favorable ou défavorable. Dans le cas des enfants délinquants, il est vrai que le rôle de l'hérédité passe au second plan. On ne peut cependant pas pour cela sous-évaluer son importance » ; et plus bas : « dans les milieux défectueux, à côté d'enfants délinquants, on peut en trouver d'autres soumis pourtant aux mêmes influences éducatives pernicieuses et qui ne donnent lieu à aucune plainte au sujet de leur conduite, et sont parfois, au contraire, cités comme ses modèles. Or, ceci s'explique bien mieux en admettant que l'hérédité existe à des degrés variables et sous des aspects différents chez des enfants provenant de mêmes parents et que le milieu seul ne suffit pas. »

*
* *

Decroly, par ses observations sur l'hérédité, renouvelle et fortifie l'idée que le corps sain est condition, *sine qua non*, d'une vie saine, qui est la destinée de l'être humain en particulier ; et que, si l'on veut assurer aux en-

(22) « Les cliniques psychologiques pour l'enfance aux Etats-Unis et l'œuvre du D^r Healy » de H.H. Anderson, Delachaux, Paris, in « Journal de Neurologie » de Bruxelles, n° 3, 1930.

fants une vie saine, on doit leur donner d'abord la santé, la vigueur et l'équilibre physique. Il en résulte que, donner la vie, est une grave responsabilité. Decroly rend cette responsabilité plus frappante, en accentuant les méfaits d'une hérédité tarée, surtout à cause de l'alcoolisme, de la syphilis et de la tuberculose, d'une hérédité qui donne la vie à des enfants sourds, muets, aveugles, estropiés, faibles d'esprit, vicieux, etc., à des enfants incapables de s'adapter aux exigences de leur vie.

Vis-à-vis de ces enfants surtout, et des enfants en général, l'école a des devoirs à remplir que nous verrons plus loin.

Mais l'école et l'éducation en général sont les moyens par lesquels le milieu exerce son influence sur la vie des êtres, influence considérable et sur certains cas prépondérante (délinquance juvénile).

Analyser donc l'influence que le milieu exerce sur la vie de l'enfant, sur l'extériorisation ou sur l'entrave de ses caractères héréditaires, voilà le sujet du chapitre suivant.

CHAPITRE II

LE MILIEU ET L'ENFANT

Tous ceux qui cherchent les causes des déséquilibres humains et les remèdes à y apporter sont préoccupés, au plus haut point, par le problème qui concerne l'influence comparée du milieu et de l'hérédité, dans la valeur des individus. Mais si ce problème, et nous l'avons déjà constaté, reste le point où les opinions des chercheurs divergent, il n'en reste pas moins que cette divergence se dissipe aujourd'hui sous les faits apportés par la biologie, la psychologie et la sociologie modernes.

Les biologistes, en effet, par leurs recherches sur la variabilité de l'œuf et des tissus et sur la variation de l'organisme, ont mis en évidence l'importance qu'a pour le développement de l'enfant l'influence du milieu. On ne peut qu'admettre que la montagne et la vallée, l'eau et la terre, le soleil et la lune, les nuages et les astres, les saisons et le climat, les températures basses et les températures élevées, exercent leur part d'influence sur les modifications qui se produisent dans l'être.

On ne peut qu'admettre aussi que l'atmosphère familiale, l'école et les maîtres, la rue et les camarades, les animaux et les plantes et le milieu humain, favorisent ou entravent la croissance et le développement de l'enfant. D'autre part, il est bien avéré que les conditions économiques créent un milieu spécial, que les individus sont obligés à subir et qui éveille ou étouffe les aptitudes de l'enfant, favorise ou fait dévier son émancipation spirituelle et morale.

La psychologie de l'enfance anormale, de l'enfance abandonnée et délinquante, nous apporte des exemples

frappants de l'influence du milieu et notamment de celui dont les conditions économiques sont pauvres. La pauvreté fait toujours du mal et c'est à la misère qu'on attribue souvent la déchéance physique, intellectuelle et morale, parce qu'on considère que le développement de l'être est, dans une large mesure, l'expression des conditions de la vie. Alfred Binet l'avait constaté, en cherchant les causes du retard du développement de l'enfant (1). Brien (2) admet que, naître et grandir dans la pauvreté, présente les mêmes désavantages que de naître et grandir sous un mauvais climat.

Russel, entre autres, a prouvé que moins l'habitation comprend de pièces, plus la mortalité augmente. Rien de plus démonstratif, à ce sujet, que les chiffres apportés par Chalmers. Cet auteur a relevé une mortalité de :

32,7 %	chez les personnes occupant	1 chambre	
27,3 %	»	»	2 chambres
17,7 %	»	»	3 »
11,2 %	»	»	4 » et plus (3).

On peut multiplier les exemples. Mais les faits signalés suffisent, pensons-nous, pour prouver que l'enfant, dès la naissance se trouvant plongé dans son ambiance matérielle et humaine, subit l'influence de ce milieu, de telle sorte qu'on peut dire que son caractère et sa personnalité se façonnent à la manière de vivre et de penser de la société, dans laquelle il doit passer son existence. « Sous peine d'être au ban de son groupe, dit le D^r Wallon (4), l'individu doit s'adapter à la société, doit lui subordonner ses besoins, ses appétits, ou du moins il doit donner à ses

(1) « Les idées modernes sur les enfants ». Flammarion, Paris 1929.

(2) Paul Brien : « La signification biologique de l'Education ». Centrale du P.E.S. de Belgique, 1931.

(3) In Demoor et Jonckheere « la Science de l'Education », page 91. Bruxelles 1925.

(4) « Les origines du caractère chez l'enfant », Revue des Conférences, n° 3, Boivin, Paris 1930.

appétits et besoins une forme et des objets tels que la satisfaction en soit approuvée ou tolérée par l'opinion. »

Decroly, dès le commencement de son activité pédagogique, avait entrevu la grande importance qu'avait pour l'éducation de l'enfant la conception de l'influence du milieu et, par ses écrits et ses réalisations pratiques, il a voulu attirer vers cette conception tous ceux qui ont la charge de veiller à la croissance et au développement de l'être humain. « Si partisan qu'on soit, dit-il, du libre arbitre, on doit admettre l'influence du milieu, d'une part sur nos actes, d'autre part sur des tendances innées ou acquises, patrimoine des ancêtres et des parents ou reliquat de troubles divers. Si cela est vrai pour les adultes, c'est plus vrai encore pour l'enfant... et plus évident pour les enfants irréguliers, dépourvus, pour la plupart, des freins qui permettent aux autres de ne pas verser dans l'erreur et de ne pas faire le mal » (5).

Decroly n'oublie pas de rappeler « le fait capital » que le milieu ne peut éveiller des qualités qui ne sont en puissance, il ne peut créer, de toutes pièces, de l'intelligence et des facultés sociales, là où les organes manquent pour exercer ces fonctions. Mais il insiste tout particulièrement sur le fait que le milieu peut agir comme un facteur favorable ou défavorable sur le développement des aptitudes latentes. Il pense conséquemment que, puisque le milieu doit intervenir largement pour dégrossir les matériaux transmis par l'hérédité et leur donner la place qui convient dans l'ensemble de la construction, puisqu'il sollicite, d'autre part, plus d'effort et d'énergie que le facteur hérédité, qui échappe à l'action directe pour la génération actuelle, on est en droit d'admettre qu'il n'y a qu'un moyen efficace pour agir sur le facteur héréditaire en vue d'accroître les chances d'adaptation des générations futures : c'est l'amélioration du milieu. Decroly étudie l'influence du milieu, surtout au point de vue des anomalies et des irrégularités qu'elle peut provoquer.

(5) « L'examen mental des délinquants juvénils à propos des rapports de l'anormalité et de l'enfant abandonné ». Polyclinique. 1913, Bruxelles.

D'après lui, les causes d'irrégularité physique et mentale, provenant de l'influence du milieu, sont multiples. Néanmoins, elles peuvent être ramenées en causes provenant du milieu familial, scolaire, social et proprement matériel.

En ce qui concerne le milieu familial, Decroly pense que les parents, en dehors de l'influence directe qu'ils exercent sur la structure même de l'individu, en dehors du rôle qu'ils ont dans la transmission des tares, prédispositions, aptitudes, résultant de la nature statique et des possibilités dynamiques des éléments qui constituent l'organisme et notamment le système nerveux de l'enfant, exercent une influence extrêmement importante, par leur activité indirecte, dans la mise en valeur, dans la culture, l'éducation et même l'élevage du jeune être.

En effet, il n'est pas indifférent que la mère soit au courant des soins à donner à la première enfance ; sa maladie et son ignorance peuvent provoquer des infections gastro-intestinales, avec leurs conséquences connues : retard dans le développement général, parfois rachitisme, méningite, avec retentissement central probable. Cela se passe surtout dans la classe pauvre où la mère est non seulement peu au courant de son rôle, mais où s'ajoute pour elle une difficulté d'ordre économique, à savoir la nécessité de travailler pour soutenir sa famille. Cette nécessité met la santé, déjà peu brillante, de la mère nourrice, en péril, exige son éloignement pendant la plus grande partie de la journée, l'oblige à faire l'allaitement artificiel et à confier cet allaitement à une autre personne. Cette situation est encore aggravée par les conditions de logement — habitation dans une impasse, chambres insuffisantes comme cube d'air — et à l'alimentation défectueuse peut s'ajouter l'inconvénient d'une mauvaise hygiène — manque d'air, de lumière, de sommeil dans des conditions de repos et d'hygiène déterminées, manque d'espace et de moyens d'un libre développement de l'activité et de la joie, danger des contagions, malpropreté des vêtements, défaut d'entretien des fonctions de la peau, etc...

C'est sur les enfants de telles familles que Decroly avait constaté que la méthode d'Alfred Binet, concernant

les frontières anthropométriques des anormaux pour la taille et les diamètres craniens, s'applique « d'une manière plus heureuse » (6).

Ce n'est pas du côté physique seulement que la famille exerce son influence sur l'enfant, c'est aussi du côté intellectuel et social, d'une façon exclusive, pendant la première enfance au moins, d'une façon partielle dans la suite.

Decroly signale la grande différence qui existe, au point de vue de la pensée et de son expression, entre l'enfant qui a l'occasion de voir et de toucher beaucoup d'objets, de vivre au milieu d'animaux et de plantes, de changer le milieu, de voir beaucoup agir autour de lui, et celui qui sera relégué dans un berceau ou dans un coin d'une chambre et n'apercevra qu'un coin de ciel à travers une lucarne, ne sortira que pour accompagner ses parents dans les bouges, n'entendra guère parler ou n'assistera qu'à des scènes de brutalités, accompagnées des vociférations, d'injures et d'autres aménités du même genre.

Au point de vue moral, Decroly constate la même différence entre le jeune être qui aura senti autour de lui la chaude affection des parents, soucieux de son bonheur, et celui qui aura été rebuté, abandonné à lui-même, entre celui qui aura vu ses parents à l'œuvre s'évertuant, par le travail, l'entente, l'épargne et l'ordre, de maintenir l'honneur de la famille et de pourvoir à ses besoins présents et futurs et celui qui n'aura reçu que l'exemple de l'oisiveté, de la mésintelligence, du gaspillage et de la débauche. A ce point de vue l'enfant des classes aisées n'est pas souvent mieux loti que celui des impasses. En somme, la famille maladroite ou ignorante, inconsciente ou indigne, qu'elle appartienne ou non à la classe aisée, peut être un facteur de déséquilibre physique et mental de son enfant et, par conséquent, la cause de ses vices et de ses défauts. C'est, par exemple, le cas des parents trop sévères ou brutaux, ou, par contre, trop faibles et trop sensibles. C'est

(6) « Les frontières anthropométriques des anormaux, d'après Binet, appliquées à des enfants arriérés de Bruxelles ». Annales S.R.S.N. 1905.

celui des parents qui ne comprennent pas la nécessité de renoncer à leur rêve inaccessible de faire de leur enfant un intellectuel ou un artiste, alors que ses dispositions sont celles d'un commerçant ou d'un artisan. C'est celui encore des parents qui exigent trop ou n'exigent pas assez d'aide de leur enfant dans les activités pratiques de la maison, etc., etc.,.

La situation s'aggrave si l'enfant, restant non surveillé la plupart du temps de son existence et souffrant de faim et de fatigue se trouve en contact avec des camarades qui ont déjà fait leurs premières armes dans le délit.

Pour Decroly, le criminel, le déclassé, le parasite et d'autres déchets sociaux, se rencontrent aussi bien en haut qu'en bas de l'échelle sociale.

A côté de la famille et autour d'elle vient l'entourage des serviteurs d'abord, puis les autres membres de la famille et notamment les grands-parents, les oncles, les tantes et les amies et connaissances de la mère, qui se distraient en cajolant l'enfant et en cherchant à s'attirer ses bonnes grâces. Tout cet entourage est, d'après Decroly, un facteur de souffrance pour l'enfant, d'autant plus grand qu'il est atteint d'une tare ou qu'il n'a ni frère, ni sœur ou encore qu'il a une grande différence d'âge avec ses frères aînés (7).



La famille, bien organisée, fut, pour Decroly, le foyer par excellence d'une meilleure éducation des enfants irréguliers (8). C'est dans cette période qu'il a pu acquérir sa conviction sur l'efficacité de l'influence favorable de la famille dans l'éducation de l'enfant. Il se rend compte, en effet, que dans la famille peuvent éclore et se développer les premiers vestiges de ce qui peut devenir plus tard de l'altruisme, du dévouement et de l'abnégation, de l'esprit de service et de solidarité et que l'éducation sociale de l'en-

(7) Polyclinique, 1909.

(8) Lire Mlle Hamaïde in « Hommage au Dr Decroly », page 20.

fant peut se faire de la façon la meilleure, si la famille aide le rôle de l'école en ce qui concerne l'éclosion et l'orientation de ces tendances vers la conduite morale.

Decroly considère la famille comme un milieu éminemment propice à l'essor des tendances morales les plus utiles à la vie en communauté, parce que dans celle-ci les sentiments sociaux peuvent se greffer aisément sur des instincts « *individuels et spécifiques* », instinct maternel, instinct de sympathie et les « *instincts secondaires* », tels que l'amour-propre et l'instinct de propriété, dont la socialisation et l'intellectualisation se fait aisément dans le cadre indulgent de la famille.

La mère et le père sont les deux pôles, autour desquels tourne l'*affection de l'enfant*, qui devient ainsi le trait d'union des parents. C'est pour leur enfant qu'ils se feront des concessions mutuelles, qu'ils oublieront les discordances de leurs caractères, qu'ils trouveront des nouvelles raisons de donner l'exemple de l'entente et de la confiance réciproque.

Vers la mère, en particulier, se tourne la plus naturelle et la plus grande affection de l'enfant. C'est elle qui, par une tendance innée, se sacrifie pour l'enfant et pourvoit aux besoins de celui-ci, besoins qui sont ceux de la vie physique à ses débuts — égoïstes et impérieux. C'est à cette tendance merveilleuse que Decroly attribue la charmante association de la mère et de l'enfant, où l'un donne tout, sans rien réclamer, et y trouve sa joie, et où l'autre accepte tout, sans rien rendre et y trouve son compte. La famille n'est possible que grâce à ce groupement naturel des deux êtres.

Dans la famille conjugale moderne se trouve le père. Celui-ci soutient la famille matériellement pendant que la mère s'occupe à élever leurs enfants, il la protège, il cherche à la mettre à l'abri de la misère au cas même où il viendrait à disparaître et enfin il fait tout son possible pour que ses enfants soient bien protégés contre les dangers divers, qui menacent la vie des jeunes êtres et pour qu'ils soient bien outillés au point de vue intellectuel, moral et professionnel, dans leur vie d'adulte.

De cette situation du père dans la famille, Decroly

tire le meilleur exemple d'initiation de l'enfant à la vie et d'éclosion de ses sentiments sociaux. A ce moment là, et en raison des multiples manifestations affectives du père, bien différentes de celles de la mère, l'enfant ressent en lui de nouvelles raisons d'affection, qui, lorsque l'âge et la réflexion sont venues, deviennent de plus en plus d'ordre mental et moral. C'est ainsi que les liens familiaux se renforcent et que l'esprit de famille, qui sera d'autant plus actif que l'enfant, ayant frères et sœurs, aura plus d'opportunité d'échanges et d'emploi, devient l'esprit social.

Au sujet de l'influence favorable du milieu familial sur l'éducation et le développement de l'enfant, Decroly cite, entre autres, les résultats des recherches faites par des Professeurs de l'Ecole d'Education de Chicago et portées sur 401 enfants, qui ont été placés chez des nourricières convenablement choisies, de sorte qu'elles représentaient le meilleur milieu qu'on peut obtenir dans des circonstances pareilles (9).

D'après les auteurs de ces recherches, l'influence du milieu familial des nourricières fut indéniable dans l'amélioration du rendement intellectuel et plus probablement encore du caractère des enfants, placés plus de quatre ans. Cette amélioration était généralement d'autant plus forte, que le nouveau milieu était lui-même meilleur et que son influence a pu s'exercer plus tôt et plus longtemps.

Decroly est tellement convaincu que le milieu familial bien organisé exerce son influence favorable dans le développement physique, intellectuel et surtout moral de l'enfant, qu'il pose la question de savoir si un enfant, qui n'a pas subi cette sorte d'initiation à la vie, comme c'est le cas des enfants abandonnés, pourra jamais, sauf exceptions très rares, avoir les qualités nécessaires pour être activement social.

*
**

L'Ecole, si elle est bien organisée, peut aider l'enfant dans son adaptation à la vie et le guider dans sa voie de

(9) Decroly : « L'hérédité et le milieu », Service social, 1929, Bruxelles.

développement naturel, conformément à ses besoins et aux aspirations de la société dans laquelle il vit. Les exemples de réadaptation de jeunes malheureux à la vie et à la société, donnés par des Ecoles pour enfants indisciplinés, délinquants et irréguliers moraux, sont démonstratifs (10). Mais, si cela est vrai, le fait que l'école peut n'être qu'un endroit de torture physique et intellectuel de l'enfant, est plus vrai encore.

Decroly accuse le régime scolaire actuel de préparer des anormaux ou tout au moins d'être un facteur agissant défavorablement sur le développement normal de l'enfant. L'école actuelle, selon lui, ne remplit pas les exigences qu'un organisme qui s'intitule école pour la vie, doit remplir. On est unanime à lui faire des reproches de surmenage ; on l'accuse des fautes hygiéniques (11), des erreurs pédagogiques, telles que l'abus des exercices où la mémoire a le principal rôle, l'insuffisance des occasions de développer les aptitudes motrices, etc... Mais ce qui est le plus grave et le principal de ses erreurs, c'est la conception de son organisation matérielle, de son programme, de ses méthodes, ce qui revient à dire que c'est la conception erronée, qui règne au sujet de l'évolution normale de l'enfant et de la manière de comprendre son éducation. « N'est-ce pas une absurdité, dit-il, de vouloir réaliser l'école pour la vie, dans une caserne sans vie, avec un enseignement des choses inertes ? N'est-ce pas un non-sens que de prétendre favoriser l'évolution des facultés de l'enfant, en le condamnant à l'immobilité et au silence, pendant les meilleures heures du jour et les plus belles années de son existence ? (12). C'est en se basant sur cette conception erro-

(10) Dr Demoor et T. Jonckheere « La Science de l'éducation » page 390, Lamertin-Bruxelles.

(11) Schmidt Monnard avait constaté que chez les enfants de 12-13 ans, qui fréquentaient une école, telle qu'elle est conçue actuellement, 30 % de garçons étaient malades et 35 % de filles. Cité par Rouma in « Education socialogique » Delachaux-Suisse.

(12) « Le programme d'une école dans la vie ». L'école nationale, Bruxelles 1908.

née que l'école d'aujourd'hui prend généralement trop d'enfants ou du moins qu'elle en réunit trop dans un même bâtiment. C'est ainsi qu'elle ne travaille plus sur des êtres, mais sur une foule et ses procédés en sont directement influencés. C'est ainsi encore qu'elle ne fait que de la discipline autoritaire et même brutale et non de l'éducation, de sorte qu'on peut dire qu'après « l'engourdissement physique, elle réalise la torpeur mentale », c'est-à-dire deux états qui sont l'opposé des tendances naturelles de l'enfant. Evidemment il y a des sujets qui s'adaptent à ce régime scolaire, ce sont les bons élèves ! Decroly compare le cerveau de ces élèves à l'estomac de ceux dont on dit qu'ils digèrent tout, même les pierres. Mais, constate-t-il, il n'est pas prouvé que ceux soi-disant bons élèves soient aussi ceux qui réussissent dans la vie. De cette discipline autoritaire sont nés les indisciplinés qui au fond peuvent être des enfants d'une santé intellectuelle supérieure ; de là encore des enfants indifférents, des enfants qui suivent de loin, des enfants qui, n'ayant pas suffisamment développé les aptitudes qui distinguent ordinairement les bons élèves — facilité d'expression, bonne mémoire verbale, dose voulue d'apathie et de docilité —, ne parviennent pas à ingurgiter aisément les matières du programme, ni à se soumettre au régime imposé (13).

En général Decroly se range à l'opinion de Dewey en ce qui concerne les déficiences du régime des écoles d'aujourd'hui. Mais, comme il a une certaine prédilection pour les « choses tangibles » en matière d'éducation, il rappelle les résultats des enquêtes faites en Belgique et il sollicite l'attention des éducateurs sur le nombre et le pourcentage des enfants en retard dans leurs études et sur l'importance de ce retard. Voici le tableau y relatif :

(13) Les causes des irrégularités mentales chez l'enfant « Polyclinique », 1909, Bruxelles.

	Popul. scol.	1 an d'avance	Nor- maux	Nombre d'années de retard				
				1	2	3	4	5
Agglomér. Brux.	14.301	164	5.238	4.016	2.634	1.414	616	219
(région bilingue) en %		1	37	28	18	10	4	15
Ostende :	444	9	122	125	90	54	28	16
(rég. flamande) en %		2	27,5	28	20	12	6	4
Seraing :	3.306	26	1.337	893	566	311	132	41
(rég. wallone). en %		1	40,5	27	17	9,5	4	1

« Si, dit-il, plusieurs statistiques pareilles, faites dans des pays étrangers, viennent confirmer les chiffres et le pourcentage obtenus, il y aurait lieu d'ériger les données qui s'en dégagent en une véritable *loi* qui dominerait actuellement notre système pédagogique et plus spécialement notre organisation scolaire » (14).

En se basant sur d'autres statistiques, relatives à la composition actuelle de la majorité des classes primaires, Decroly prouve : 1° l'écart qui existe au point de vue de l'âge entre les divers écoliers qui composent une même classe ; 2° la nécessité qu'il y a de prévoir les conséquences, qui doivent en résulter au point de vue de l'adaptation des élèves au programme, au régime éducatif et à la mentalité générale du groupe dont ils font partie, et il met l'accent sur cette conséquence importante, résultant de pareille situation, que dans chaque classe deux groupes nombreux d'enfants sont sacrifiés : les mieux doués et les insuffisants, dont la mentalité est inférieure à celle d'une moyenne d'enfants de la classe.

Voici le tableau qui se rapporte à deux années d'études similaires dans la même école et qui indique l'âge des enfants en rapport avec leur avancement scolaire (15) :

(14) Dr Decroly et G. Boon « Vers l'Ecole renouvée », page 14, J. Lebegue, Bruxelles, 1921.

(15) Ibid., p. 15.

Année d'études	Population scolaire	1 an d'avance	Normaux	Nombre d'années de retard				
				1	2	3	4	5
3 ^e A	33	2	7	9	7	4	3	1
3 ^e A	33	1	11	7	6	5	3	—
4 ^e A	30	—	9	10	6	2	2	1
4 ^e A	38	1	11	11	3	5	6	1
6 ^e A	15	—	1	5	6	3	—	—
6 ^e A	29	—	10	8	10	1	—	—

Decroly accuse l'école actuelle d'un autre défaut plus grave encore. C'est qu'elle démoralise l'enfant quand elle n'amoinndrit pas le mal qu'une famille, defectueusement organisée au point de vue des conditions économiques et morales, peut apporter à ses enfants. Elle le démoralise encore parce qu'elle le prépare plutôt à profiter du labeur et des forces d'autrui, qu'à collaborer réellement et pratiquement aux œuvres d'utilité humaine qu'il aura à diriger et à patronner quand il deviendra adulte.

L'humanisme tel qu'on l'enseigne, devient ainsi une formule de passivité et le « Nihil humani a me alienum puto » signifie bien plutôt « je désire ne perdre aucune occasion de jouir de ce que mes semblables font ou ont fait » que « je désire employer le surplus de mes forces à aider les autres pour qu'ils trouvent plus de joie dans ce que les hommes réalisent et ont réalisé ». Si l'humanisme, et c'est vrai, a pour but de préparer l'enfant à mieux comprendre le rôle de l'élite, il est vrai aussi qu'il ne le prépare pas assez à remplir ce rôle ; il aboutit bien plus souvent à renforcer le scepticisme et l'égoïsme chez ceux qui doivent donner l'exemple aux masses et les orienter vers le progrès par les voies les plus directes et les plus sûres (16).

Decroly montre, en ce qui concerne l'enseignement primaire, « qui est à la base de tout édifice éducatif », qu'en

(16) Decroly « L'esprit de famille et l'esprit social » Service social, 1924, Bruxelles.

Belgique seulement, 15 % à peine des enfants bénéficient, dans toute la mesure désirable, des efforts faits par les éducateurs et des sommes consacrées au fonctionnement de l'enseignement. Des 85 % restant, une bonne partie non seulement ne tire qu'un avantage restreint du passage à l'école au point de vue acquisitions dites indispensables, mais subit même, à certains égards, un préjudice plus ou moins considérable, représenté par des connaissances incomplètes, mal coordonnées, mal assimilées et surtout par des habitudes de distraction, de désintéressement pour l'activité intellectuelle, de dégoût pour l'étude, souvent de paresse et d'aversion pour le travail, sans compter les levains de révolte, de découragement, qui résultent des froissements d'amour-propre, des déceptions, subis au cours de la vie scolaire.

Si l'on ajoute à cela les inconvénients qui peuvent résulter d'une mal préparation du personnel enseignant, de sa faiblesse, de sa négligence, de son manque de dignité et de ses mauvais exemples de gourmandise, d'orgueil, de paresse, de violence, d'égoïsme ou de pire encore, on comprend que le milieu scolaire inorganisé devient le facteur essentiel des déformations psychiques de l'enfant.

*
* *

La société, dont l'école, comme organisme vivant, fait partie, peut favoriser ou entraver le développement normal de l'enfant. C'est à la société que Decroly attribue la responsabilité des défectuosités des écoles d'aujourd'hui et des maux qui en résultent ; à la société qui « songe moins à préparer des esprits libres et clairvoyants, qu'à cultiver des passions, développer des routines et inculquer des dogmes profitables aux dirigeants du moment » (17). Son im-

(17) Polyclinique, 1909, Bruxelles.

prévoyance, son incurie en matière d'éducation, de préservation, de protection et d'assistance de l'enfant, est la cause de « l'enfance malheureuse ».

Decroly met en évidence les conséquences funestes qui résultent pour l'individu, la famille, le groupe professionnel, et la société en général, d'une imprévoyance pour les choses concernant l'organisation de l'éducation et de l'assistance de l'enfant. Il constate que certains irréguliers trouvent, dans les bas-fonds des villes tentaculaires, l'atmosphère qui convient à leur organisation sensorielle et mentale dégénérée et s'y perdent parce que le hasard les a fait s'égarer dans une ambiance pareille ou leur en a fait subir l'action délétère, alors qu'ils étaient incapables d'y résister ou trop jeunes pour le faire. « Et si l'on songe, dit-il, qu'il en est parmi eux, qui seraient sauvés par une transplantation précoce dans un milieu plus sain » (18).

A l'autre bout de l'échelle sociale, Decroly constate qu'il y a aussi des influences, sans doute, différentes, mais dont le résultat n'est pas meilleur. On peut facilement deviner, en effet, ce que peut produire la fréquentation par des enfants d'une société mondaine d'une moralité de surface uniquement préoccupée de paraître et de jouir, usant de tous les sacrifices, de tous les mensonges pour jeter la poudre aux yeux et pour éblouir, considérant le travail comme une peine avilissante, dédaignant ceux qui gagnent leur vie et les font vivre en parasites, préférant les triomphes faciles que permet le gaspillage d'une fortune d'origine souvent douteuse ou acquise par chance, à la victoire saine et régénératrice que prouve l'activité mise en rapport avec les capacités et le rang social. « Quelles idées, dit-il, se feront-ils sur les liens familiaux, sur leurs devoirs à l'égard de la cité, de la patrie, de l'humanité ? Comment pourront-ils, puisqu'aucune habitude n'aura été créée dans ce sens, s'accoutumer à jouer un rôle sérieux, lorsqu'ils auront à reprendre la direction d'une affaire, à se dévouer

(18) « Organisation des écoles pour les irréguliers », 1905, Bruxelles. « Pourquoi s'occuper des irréguliers », Polyclinique, 1924, Bruxelles.

à quelqu'un des leurs, en cas de nécessité, à collaborer à la gestion de leurs intérêts propres ou de ceux des personnes qu'ils ont à soutenir et à défendre, à plus forte raison, s'ils sont appelés à occuper une situation où ils auront à diriger les autres et à sauvegarder leur vie morale et matérielle ? Le luxe, l'oisiveté, l'égoïsme étroit, les excès de toute nature, font peut-être plus de victimes et certainement plus de mal que toutes les maladies réunies » (19).

D'autre part, la société n'est pas toujours en état de juger convenablement les actes des délits et des crimes, de sorte qu'on est en droit de dire que la conception éthique est encore bien simpliste et bien grossière et que la constatation des sceptiques, que les progrès de l'humanité dans ce domaine, malgré tous les enseignements moraux, sont discutables, garde toute sa valeur. Prenons comme exemple le délit. Selon Decroly, la notion du délit apparaît quand la nuisance de l'individu devient active, c'est-à-dire quand elle cause un préjudice tangible et surtout brusque et immédiat. Elle apparaît moins, quoiqu'elle soit beaucoup plus étendue parfois, quand cette nuisance reste passive, sourde, comme latente. Voler un pain par exemple attire plus d'attention comme délit, que vivre pendant toute une existence aux dépens d'un autre ; tuer, de même, est considéré comme plus grave et passible de représailles énergiques de la part de la société, tandis qu'il n'y a pas de peine édictable pour avoir fait souffrir moralement, une vie durant, un être à qui l'on devait, par raisons, par sentiments ou par seul instinct, de la reconnaissance et de l'affection.

Il en résulte que la société, avec ses défauts, crée une situation, dont les individus qui la constituent souffrent ; une situation qui peut être le point de départ d'irrégularité chez l'enfant. « Son inexpérience, dit Decroly, son manque d'abstraction, ses généralisations prématurées, son émotivité, la nature inférieure de ses tendances, sa

(19) « Les causes des irrégularités mentales chez l'enfant », Polyclinique, 1909, Bruxelles.

suggestibilité et son impulsivité, ont pour effet de le faire tomber dans des actes illégaux, bien plus souvent que l'adulte. Si cela est vrai pour l'enfant normal, c'est plus vrai pour l'enfant anormal, moins pourvu, surtout s'il est abandonné et par conséquent plus exposé et moins protégé » (20).

Decroly pense qu'il n'y a qu'un moyen pour remédier au mal : c'est l'éducation appropriée aux capacités physiques et psychiques de l'enfant. Il croit même que l'amélioration du groupe social. Si les mutations sont en biologie possibles — il ne faut pas d'ailleurs oublier qu'elles ne peuvent se produire par une brusque modification de la conséquence de facteurs matériels et palpables — il n'est, pour lui, souhaitable qu'elles se produisent au sein d'un organisme complexe, comme un groupement humain, qui n'est que le résultat de la réunion d'unités et il n'a que tendances et activités, qui sont les résultats des tendances et des activités de ces unités. D'autre part, et c'est le plus important, ces unités sont déterminées, dans une très large mesure, par leur structure et par les habitudes d'agir et de penser de ceux qui les ont précédées (21).



Si l'on considère maintenant l'influence que le facteur « milieu proprement matériel » exerce sur l'individu et surtout sur l'enfant, force est d'admettre qu'elle est grande et qu'elle entrave ou favorise son développement ultérieur.

Il est vrai que nous ne sommes qu'un morceau de matière douée d'une certaine forme d'énergie et soumise à la merci des influences formidables qui nous environnent et dont nous ne connaissons que quelques aspects. Decroly n'oublie pas cette vérité. Mais il pense que, pour les individus d'un même pays, d'une même portion du continent, étant soumis à ces mêmes conditions globales, on peut ne

(20) « La protection de l'enfance anormale ». Congrès, 1913.

(21) « Un programme dans la vie », Ecole Nationale, 1908.

pas en tenir compte. Néanmoins, il ne passe pas sous silence le fait que les cataclysmes, les tremblements de terre, les éruptions volcaniques, les famines, les inondations, les guerres et autres calamités publiques, peuvent, par l'intermédiaire des mères, retentir sur la santé organique et mentale de toute une génération. Certaines maladies épidémiques ou endémiques sont caractéristiques de certaines régions et elles ont une influence particulièrement marquée sur les enfants, au point de vue de leur développement physique et mental (crétinisme, rachitisme).

D'autre part, le préjugé du bec-de-lièvre, bien ancré encore, montre combien est en considération le fait que la frayeur provoquée par le milieu matériel peut, par l'intermédiaire des mères, produire des irrégularités chez l'enfant.

Decroly montre encore que l'évolution intellectuelle, morale et motrice de l'enfant subit l'influence de tel ou tel milieu proprement matériel, soit brut, soit transformé par les hommes. « C'est ainsi, constate-t-il, qu'à l'enfant de la ville, et surtout des grandes agglomérations, n'a en général que des notions de surface, de décor, de luxe et qu'il a peu de fond ; il n'est pas accoutumé à se débrouiller, à affronter les difficultés. Sans doute il a vu beaucoup, il a entendu bien des choses, beaucoup trop ; mais il n'a rien vu jusqu'au bout ; il a très peu compris ; il a parfois du vocabulaire, mais il ne sait pas toujours la signification exacte de ce qu'il dit, l'origine, la destination, la raison, le pourquoi de ce qu'il voit, lui échappent et il finit par se désintéresser ou ne s'attacher qu'aux détails sans valeur » (22).

Pour Decroly, les musées et les cinémas, les cortèges et les étalages, ne remplacent pas le spectacle grandiose de la nature, la prestigieuse métamorphose de celle-ci aux diverses saisons, la contemplation, jour par jour, des aspects du ciel, de la campagne et des bois, la constatation directe des conséquences de la chaleur, du froid, du vent et des

(22) G. Boon : « Essai d'application de la méthode Decroly à l'école primaire ». Lebègue, 1924 : Bruxelles.

averses ; la vision des parcs, des squares, des autos de maître ou des parades militaires ou des avenues plantées d'arbres désespérément pareils et des boulevards éclairés avec symétrie et profusion, ne peuvent donner les sensations variées que fournissent les plantes et les insectes, les fleurs et les oiseaux, les bois et les prairies, les cultures et les animaux, les champs et les fermes, les aspects féeriques ou émouvants des aurores et des crépuscules, des nuits d'orage et des ciels étoilés (23).

Si, d'autre part, on tient compte des inconvénients provenant de la famille, telle qu'elle est décrite ci-dessus, on conçoit le préjudice que le milieu des villes peut causer à l'enfant.

Le mieux loti à cet égard est souvent le plus malheureux, le gavroche, le mendiant, le vagabond ; seulement, constate Decroly, « il est incapable d'en profiter, parce que son corps est anémié et son cerveau inapte et il prend à la rue ce qu'elle a de plus nuisible, de plus toxique, de plus démoralisant : l'instabilité, les habitudes de flâneries, les vices dépravants, les tentations de vol et de paresse ; et ce qu'elle a de bon, y est noyé » (24).

C'est en général chez l'enfant coupable, qu'on peut observer que l'influence du milieu est prépondérante et que le rôle de l'innéité est presque toujours subordonné à celui de l'ambiance.



De tout ce qui précède, on voit que les occasions de devenir anormal sont très nombreuses et que, en haut et en bas de l'échelle sociale, il y a des êtres qui souffrent et qui font souffrir, en raison de l'incapacité dans laquelle ils se trouvent de s'adapter suffisamment aux conditions de la vie individuelle et sociale.

Decroly, en accentuant ces faits, cherche à faire com-

(23) G. Boon, ouvrage cité.

(24) Idem.

prendre la nécessité qu'il y a de connaître les causes du malaise et de la souffrance pour qu'on puisse l'atténuer et la rendre « supportable et formatrice ».

Il en découle, et c'est dans la pensée du D^r Decroly, que l'individu et le milieu se trouvent dans un état d'action et de réaction réciproques dans une « unité indissoluble » (25). L'individu n'est explicable qu'en fonction du milieu ; il n'est considéré comme normal que dans la mesure qu'il peut s'adapter à son milieu, où il rencontre les stimulants nécessaires à son activité et où il la déploie ; il n'est modifiable et perfectible que par l'intermédiaire du milieu. En revanche, ses efforts doivent tendre à l'amélioration du milieu. Si le but de la société est de faire le bonheur des individus, le devoir de l'individu est de travailler pour le plus grand bonheur de la société (26). Pour Decroly, l'interaction et la complexité des rapports du milieu et de l'individu est telle qu'il ne veut faire aucune distinction entre ces deux facteurs de l'adaptation.

Le schéma ci-après montre cette interdépendance de l'être humain et du milieu, et explique la complexité énorme des interactions qui se produisent dans cette unité, représentée par le milieu et le caractère de l'individu (27).

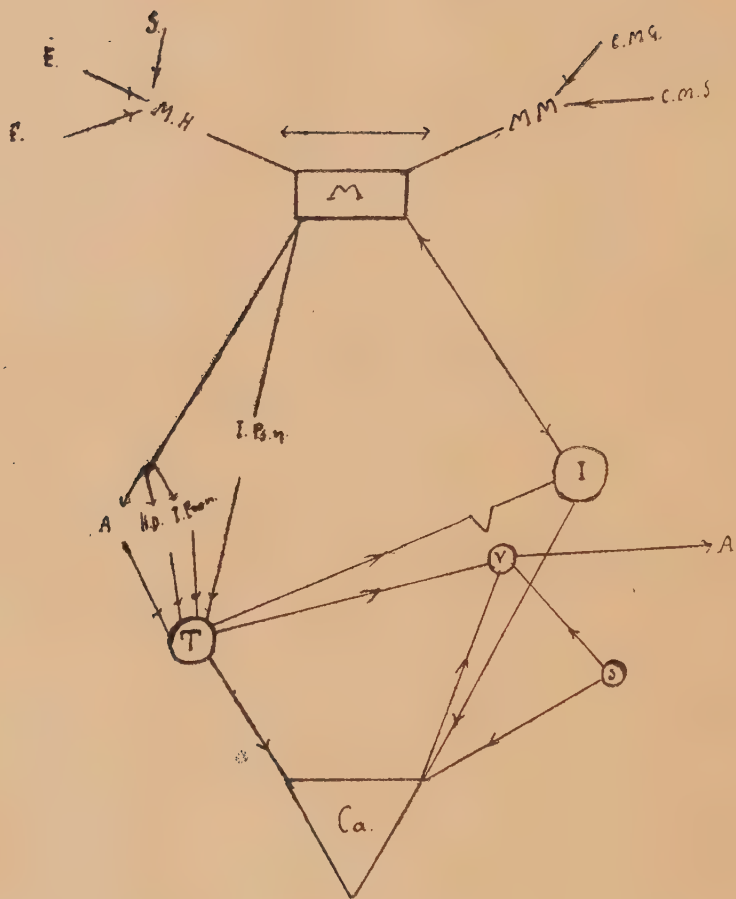
Decroly considère que les éléments en présence dans tout phénomène biologique sont d'une part l'individu, d'autre part le milieu (M).

Le milieu matériel (Mn) est la résultante des conditions biologiques générales (c, m, g) communes à tous les êtres dans un même pays (climat, sol, état atmosphérique, etc.) et des conditions matérielles spéciales (c, m, s) représentées par les influences biologiques qui agissent exclusivement sur l'individu isolé (conditions hygiéniques de l'habitation, d'alimentation, de sommeil, etc.).

(25) D^r H. Wallon : « Les anormaux dans l'œuvre de Decroly », B. S. F. P., N° 47, 1933.

(26) Idem.

(27) Decroly : « Examen mental des enfants anormaux », Congrès de Gand, 1913.



L'individu qui est essentiellement représenté par cette synthèse qu'on appelle le caractère, peut être regardé comme formé : 1° du tempérament (T), déterminé lui-même par la structure de l'individu et dépendant par conséquent de quatre facteurs principaux : l'atavisme (A), l'hérédité directe (H, d), les influences prénatales (i, pr, n) provenant de la mère et les influences postnatales (i, ps, n) qui entraînent les tares, dites acquises ; 2° de la conscience, qui recourt aux mécanismes mentaux présidant aux idées (I) et aux sentiments (S) et influe par eux sur les autres mécanismes mentaux, dont dépendent les volitions (V) et les actes (A).

*
* *

Prévoir les causes des déséquilibres humains par un aménagement du milieu et par une augmentation du pouvoir d'adaptation, c'est le devoir qui se dégage des considérations ci-dessus. Decroly ne fait qu'insister sur la nécessité impérieuse de remplir ce devoir, par une assistance efficace de l'enfant anormal et normal, afin que la souffrance ne soit plus qu'un facteur d'avertissement utile et favorable à la défense physique, intellectuelle et morale de l'être humain. Tel est le sujet du chapitre suivant.

CHAPITRE III

CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

BUT ET MOYENS DE L'ÉDUCATION

Nous avons dit aux chapitres précédents que, pour Decroly, il n'y a qu'un moyen pour atténuer les maux résultant d'une hérédité morbide ou d'une influence désastreuse du milieu ou encore d'une combinaison des deux facteurs de la vie : c'est l'éducation au sens le plus large du mot.

Pour lui, la destinée de l'être humain est tout d'abord de vivre dans son milieu, en s'adaptant aux exigences de sa vie individuelle et sociale. Il en résulte que l'Éducation doit avoir pour but essentiel et général de maintenir la vie. Elle doit encore satisfaire à un des plus grands desiderata, qui est de ne pas créer des arriérés ou tout au moins de ne pas aggraver leur situation.

Mais, pour que le maintien de la vie s'effectue normalement et que l'enfant puisse remplir son rôle, le plus étendu possible dans l'organisme humain et que, d'autre part, l'arriéré soit le moins possible une charge à ses semblables, l'éducation doit avoir comme tâche primordiale la préparation de l'enfant à la vie individuelle et sociale ; elle doit faire de lui un être apte à se suffire d'abord, à remplir son rôle utile envers sa famille, à son groupe professionnel, sa patrie et envers l'association humaine ensuite.

Ce but de l'éducation ne peut être atteint que si l'école devient une véritable « école de la vie par la vie », une école qui n'utilise d'autres moyens que la vie telle qu'elle environne l'enfant, telle qu'elle peut satisfaire raisonnablement ses besoins, ses tendances, ses instincts depuis les

plus « individuels primaires » jusqu'aux tendances altruistes et les sentiments les plus élevés. C'est ainsi que l'école, adaptée aux possibilités dynamiques de l'enfant et aux exigences de son milieu dans lequel il devra passer son existence, devient le guide le plus sûr d'un développement, physique, intellectuel et moral, de plus en plus complet.

L'école, comme telle, doit savoir tout d'abord que l'enfant qu'elle reçoit n'est pas lui-même : il est tout un passé, son organisme, son tempérament, son caractère, ses tendances, ses pensées, ses désirs les plus secrets, ses vices et toute sa vie actuelle, portent des empreintes de ses ancêtres. Elle doit, par conséquent, trouver le moyen de connaître l'hérédité de l'enfant, chose extrêmement délicate, car « la plupart des maladies des parents sont ensevelies dans le silence » (1).

Elle doit savoir encore que l'enfant diffère même de son frère, né des mêmes parents et soumis aux mêmes conditions économiques et sociales. Cette différence a son point de départ dans l'hérédité « qui existe à des degrés variables et sous des aspects différents » et elle est accentuée par l'influence du milieu. L'école doit donc s'adapter à la complexité organique et psychique de l'enfant, en tenant compte des ressources que l'hérédité et le milieu lui ont données.

En somme l'école, pour Decroly, doit être faite pour l'enfant et non l'enfant pour l'école.

De cette constatation découle un fait capital, que Decroly met au premier rang de son action pédagogique ; c'est que l'école doit éliminer les inaptes à cause d'une hérédité pathologique ou d'une influence déformatrice du milieu et de leur réserver un milieu adéquat à leurs déficiences pour qu'elle puisse ainsi atteindre son but général du maintien de la vie et faire que l'enfant acquiert, avec le minimum de temps et d'effort, le point de son développement qu'implique sa constitution et les exigences de son milieu.

(1) Docteur Henri Wallon : « L'enfant turbulent », p. 10. Alcan. Paris.

Decroly, en admettant que l'hérédité est, toujours et ayant tout, le grand moyen préalable d'élimination des inaptes et que le milieu, matériel et humain, peut provoquer des irrégularités regrettables, a tout particulièrement insisté sur l'intérêt qu'il y a pour l'individu, la famille et la société de discerner les irréguliers, de les classer en différentes catégories, par des moyens convenables, de les assister par une organisation d'Ecoles et d'Institutions spéciales, de sorte qu'ils puissent se développer selon leurs capacités et devenir aptes à remplir un certain rôle dans la société (2).

Decroly voit que le problème de traitement et d'assistance des irréguliers est complexe. Cette complexité provient du fait que les anomalies sont diverses et qu'elles ne se prêtent pas aux mêmes moyens de traitement et d'éducation. Les sourds, les aveugles, les infirmes, les faibles d'esprit de divers degrés, les instables, les indisciplinés, les vicieux, etc..., demandent des mesures et des procédés particuliers. Cependant, il croit qu'il y a des règles applicables à tous les groupes et qui servent comme guide pour l'action à exercer sur les facultés et fonctions communes à tous les groupes. Ces règles se trouvent en rapport avec deux conditions fondamentales du maintien de la vie : la conservation de l'individu et la conservation de l'espèce. Toutes les réactions des êtres vivants, et spécialement de l'homme, dépendent de ces deux conditions de la vie. Mais la vie ne se maintient qu'en fonction de l'unité qui existe entre ces deux facteurs : l'individu et le milieu. Or, au point de vue individuel, il y a une grande variété d'anomalies et d'infériorités possibles ; au point de vue milieu, grâce à la division énorme du travail dans les communautés civilisées, il y a une grande multiplicité d'adaptations possibles. L'anomalie par exemple d'un fils d'ouvrier peut être inaperçue, si l'enfant reste dans son milieu ou dans un

(2) « L'organisation des écoles et institutions pour les arriérés pédagogiques et médicaux », Bulens, Bruxelles 1905. « Principes généraux relatifs au traitement des irréguliers ». Polyclinique, 1907. « Prophylaxie et traitement de l'enf. anormale » Polyc. 1909. « Traitement des irréguliers », 1925.

milieu semblable à celui dans lequel il s'est développé et si le travail qu'il doit faire est un travail simple, correspondant à ses aptitudes réduites. Le tout est de prévoir les inconvénients qui peuvent résulter d'une insuffisante adaptation de l'individu à son milieu et d'en éviter les souffrances. Si donc, en tenant compte du besoin de conservation de l'individu et de l'espèce, on organise le milieu de telle sorte, que les irréguliers puissent effectuer les actes de leur vie « conformément à leur bien propre et au bien du groupe dans lequel ils doivent passer leur existence », le problème de traitement des irréguliers est pour Decroly résolu. « Toute la morale, dit-il, qui n'est en somme qu'un code de vie naturelle et normale, souvent plus ou moins idéalisée, est là. »

Pour n'en pas rester aux formules théoriques, Decroly propose toute une organisation d'Ecoles et d'Institutions pour les enfants normaux et anormaux, Ecoles et Institutions qui doivent recevoir chaque catégorie d'irréguliers et les éduquer convenablement. Mais, pour que cet organisme fonctionne, un certain classement des irréguliers est nécessaire.

Le problème du classement des irréguliers n'est pas facile à résoudre. Une confusion, parfois regrettable, existe encore à ce sujet. La distinction de débile, imbecile, et idiot que Binet a voulu introduire dans la psychologie et qui pour des raisons d'utilité pratique est encore en usage, ne satisfait pas les chercheurs. Si le classement des irréguliers, dont le développement mental est achevé, est assez difficile, le problème du classement des enfants irréguliers est beaucoup plus délicat. La raison est compréhensible : le développement mental de l'enfant n'est pas achevé. Ainsi le problème de diagnostic est en fait un problème de pronostic.

Decroly, tout en constatant la difficulté du problème de classification des irréguliers, pense qu'un classement « du moins au point de vue de l'organisation de leur existence » est possible, suivant qu'ils sont susceptibles de devenir sociables, c'est-à-dire aptes à vivre libres, comme unité active, dans la société ou qu'ils ne le sont pas.

Il est vrai que dans la société il y a une variété infi-

nie de travail à faire par les irréguliers. Entre le premier ministre et la profession la plus basse de l'échelle sociale, il y a toute une série de postes à remplir qui exigent des aptitudes différentes et inégalement étendues ; il y a des professions, des métiers automatiques, fastidieux, monotones ou répugnants et pourtant indispensables, que les irréguliers seuls peuvent occuper avec succès et même parfois avec joie. Le tout est de s'y rendre à temps et d'une manière appropriée aux divers cas. D'autre part, la société demande pour que l'individu puisse se suffire et prendre la part qui lui revienne dans le fonctionnement de la machine sociale, dont il est un rouage. Or, c'est l'anormal qui, lorsqu'il devient adulte, coûte le plus cher à la communauté ; c'est l'anormal encore qui, incapable de se suffire, commet des délits, menace la vie, les biens et le bonheur de ses semblables ou l'ordre public et le fonctionnement régulier des institutions.

Il en résulte que pour que les irréguliers remplissent un certain poste dans la société et puissent faire un certain travail, il est nécessaire de les rendre capables à cela, par une éducation appropriée à leurs aptitudes et par conséquent par un classement rationnel.

Partant de ces données, Decroly distingue deux grandes catégories d'irréguliers : 1° Les enfants irréguliers *aptes* à rentrer dans la société ; 2° Les enfants irréguliers *inaptes* à rentrer dans la société. Parmi ces derniers il distingue encore : a) ceux qui pourront rendre des services, remplir un poste dans un groupement moins complexe que le groupement social où ils sont nés et destinés à vivre, par exemple, dans une famille à la campagne, dans une colonie à forme familiale, dans une communauté ou un établissement fermé ; pour prix d'une liberté moins large, ils y seront mieux protégés contre les difficultés de la vie, tout en fournissant le rendement maximum dont ils sont susceptibles ; b) ceux qui sont incapables à tout travail et constituent un déchet complet ; on leur réservera les hospices et les infirmeries.

Pour réaliser ce classement, Decroly propose l'établissement d'un système scolaire et d'assistance analogue à une série de cribles à mailles de plus en plus larges. Il croit

qu'avec ce système, la sélection pourrait se faire d'une façon naturelle et que l'on éviterait le grand inconvénient qui peut résulter d'une classification prématurée. « L'idéal, dit-il, serait en somme que des organismes dont la discipline, le programme et le régime soient appropriés aux divers cas possibles, reçoivent les diverses espèces d'irréguliers, mais restent reliés entre eux de manière que, d'une façon permanente, les sujets qui ne conviennent pas dans les uns, puissent être adressés aux autres. »

L'organisme entier aurait une souplesse et une malléabilité telles que tous les types finiraient par trouver le milieu et le genre de vie qui leur convient. Ainsi le système scolaire et d'assistance devient un centre de sédimentation et un organisme d'assistance et d'éducation des enfants.

Voici, à la page suivante, le tableau de l'organisation des Ecoles et Institutions, comme l'a établi Decroly (4) :

(4) Dr Decroly : « Organisation des Ecoles et Institutions pour les arriérés pédagogiques et médicaux », page 10.

REGULIERS

IRRÉGULIERS

PÉRIODES DE LA VIE	Aptes à entrer dans la Société (sociables)				Inaptes à entrer, dans II vie sociale (associoux ou anti-sociaux)			
	ETABLISSEMENTS	INSTITUTIONS ACTUELLES QUI POURRAIENT ÊTRE UTILISÉES	Arriérés par faiblesse intellectuelle légère, par troubles de la parole, des sons, des mouvements ; infirmes, épileptiques légers et irréguliers, moraux non dangereux ; arriérés pour des causes dépendantes du milieu.		ETABLISSEMENTS	INSTITUTIONS ACTUELLES QUI POURRAIENT ÊTRE UTILISÉES	Aptes à rendre des services (éducables), Mêmes enfants atteints plus gravement.	
Normaux et certains arriérés pédagogiques de Demoor qui n'ont pas besoin du régime de l'internat.	Crèches, Ecoles infantiles ou maternelles type I et Section d'observation	Crèches, Ecoles infantiles ou maternelles type II avec internat et Section d'observation			Crèches, Ecoles infantiles ou maternelles type II avec internat et Section d'observation	Crèches, Ecoles infantiles ou maternelles type II avec internat et Section d'observation	Inaptes à une éducation quelconque (inéducables et dangereux).	
Première enfance Période préparatoire	Ecoles primaires type I avec classe de répétition et de clôture	Ecoles primaires type II ou annexes de l'école primaire type I (classes spéciales). Externat, demi-internat, internat. Section d'observation			Ecoles primaires type III ou annexe de l'école primaire type II. Placements familiaux. Section d'observation	Ecoles des sourds et d'aveugles peu doués		
Deuxième enfance Période d'éducation intellectuelle	Ecoles primaires type I avec classe de répétition et de clôture	Ecoles primaires type II ou annexes de l'école primaire type I (classes spéciales). Externat, demi-internat, internat. Section d'observation			Ecoles primaires type III ou annexe de l'école primaire type II. Placements familiaux. Section d'observation	Ecoles des sourds et d'aveugles peu doués		
Troisième période d'éducation professionnelle	Ecoles professionnelles Ecoles industrielles Œuvres post-scolaires. Ecoles de l'enseignement moyen, normal et supérieur	Ecoles professionnelles spéciales ou annexes d'une école professionnelle. Œuvres post-scolaires. Société de protection et de patronage			Idem	Certains asiles. Dépôts de mendicité Certaines communautés		
Quatrième période	Vie dans la société avec assistance et	Vie dans la société avec assistance et			Vie en petits groupements sous la	Colonies		

Quatrième

Dans ce tableau, Decroly divise les enfants en deux grandes catégories : les enfants réguliers et les enfants irréguliers. C'est de ces derniers qu'il a fait le classement décrit plus haut. Il commence par les enfants normaux en supposant pour eux une école primaire ordinaire, complétée par des classes parallèles et d'élèves âgés. Ces classes sont destinées aux arriérés pédagogiques, c'est-à-dire aux élèves « qui, ayant été malades ou pour tout autre motif, ont dû s'absenter pendant un certain temps, d'autres qui présentent de légers troubles des sens, de l'intelligence ou du caractère qui nécessitent pendant un temps plus ou moins long une discipline un peu spécialisée, un programme moins chargé, un maître plus adroit » (5). Ce sont des écoles type I.

Pour les irréguliers « aptes à rentrer dans la société », il préconise l'institution des écoles type II, annexes aux écoles type I. Dans ces écoles seront réunis « tous les enfants qui ne se trouvent pas dans des conditions assez graves pour être placés dans des hospices ou des asiles et qui, d'autre part, pour des raisons inhérentes à leur nature propre ou aux conditions du milieu dans lequel ils vivent, ne peuvent être instruits dans les écoles ordinaires ou dans les écoles et classes annexes » (6).

Dans les catégories des sociables, citées au tableau, Decroly fait entrer une autre catégorie d'arriérés pédagogiques, celle à laquelle appartiennent des enfants qui sont arriérés parce qu'ils se trouvent dans un milieu qui détruit, au fur et à mesure, l'œuvre de l'école — parents inconsistants, maladroits, ignorants, indignes — ou parce qu'ils n'ont pas de foyer ou encore parce qu'ils sont abandonnés et par conséquent non surveillés. C'est la catégorie d'enfants la plus connue par les juristes et pour laquelle Decroly veut que les écoles type II soient internat — école-famille, école-ferme — ou tout au moins demi-internat.

Parmi les écoles type II, Decroly range aussi les écoles pour sourds-muets, aveugles, infirmes et épileptiques et

(5) D^r Decroly : livre cité, page 12.

(6) Ibid., p. 9.

les écoles appelées de bienfaisance, car « toutes s'adressent à des catégories d'enfants qui se trouvent, au point de vue éducatif général, dans les mêmes conditions ». D'après lui, les principes pédagogiques à appliquer dans les divers cas sont si peu différents en dehors de quelques questions de méthodologie, qu'il y a intérêt à ce que toutes ces institutions soient dirigées dans le même esprit. Il y a à cela d'autant plus de raisons que bien des irréguliers présentent plusieurs tares, et qu'un aveugle peut en même temps avoir besoin d'un traitement pour le langage, comme un hémiplégique est susceptible d'être dur d'ouïe et ainsi de suite. Il attire seulement l'attention sur le fait qu'il faut distinguer les sujets susceptibles de rentrer dans la société et les non-susceptibles. Dans ce cas-là les sourds, aveugles et infirmes du premier groupe appartiendront à une école type II, les autres iront à l'école type III.

Les écoles type III devraient tirer encore parti de ces enfants, qui, par les écoles type II, n'ont pas pu devenir adaptables à la vie sociale. A cet effet, on se contentera d'adapter les enfants à une fonction appropriée à leurs aptitudes, dans l'intérieur même d'un établissement, organisé pour eux.

Decroly pense qu'une forme de transition, entre l'établissement fermé et la vie libre, est encore possible, en faisant des essais de colonisation dans le voisinage de l'établissement. Les pensionnaires seront d'abord placés pour quelques heures, puis pour une journée, enfin pour un temps de plus en plus long, dans des familles voisines, où ils trouveront de l'occupation, tout en restant en rapport avec l'établissement où ils ont reçu l'éducation première ; ils conservent, d'ailleurs, toujours la faculté d'y rentrer lorsque la vie libre ne leur plaît plus ou leur est trop difficile.

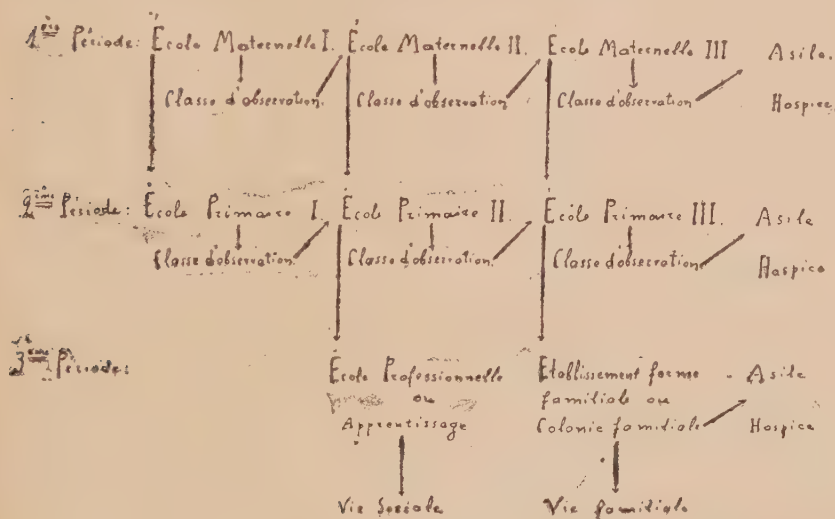
En ce qui concerne l'organisation intérieure de ces écoles, Decroly trouve que la meilleure est celle où les pensionnaires sont réunis par petits groupes ou ménages. Les programmes, bien entendu, seront adaptés au but à atteindre et aux aptitudes des élèves et on dirigera, le plus tôt possible, les irréguliers vers un rendement pratique, en tirant parti de leurs aptitudes et en profitant d'un ensei-

gnement particulièrement pratique pour faire la culture de leurs facultés intellectuelles et morales.

Enfin pour les incurables, dont le coût d'entretien est trop élevé pour la vie en famille isolée, Decroly prévoit des asiles fermés, annexes aux écoles, type III.

Toutes ces écoles sont précédées par des jardins d'enfants correspondants ; à chacun d'eux est annexée une section d'observation ainsi qu'aux écoles types I, II, III. Dans cette section se trouvent les sujets que le pédagogue désigne à l'attention du médecin et qui sont soumis au régime scolaire plus ou moins spécialisé, jusqu'à ce qu'on ait déterminé la destination qui convient à chacun d'eux.

Si on suppose un enfant irrégulier, on pourra suivre les voies indiquées par les flèches du tableau ci-dessous :



C'est ainsi que la sélection se fait d'elle-même et le classement qui « depuis 1905 est bien en harmonie avec la pratique » (7) donne des résultats satisfaisants. Decroly

(7) Decroly : « Le traitement des irréguliers », p. 55. Lamertin, Bruxelles 1925.

pousse ce classement plus loin, au moyen de tests que nous allons voir.

Dans cet ensemble de l'organisation scolaire et d'assistance, le rôle que Decroly assigne au médecin devient de plus en plus prépondérant. C'est ainsi que dans les écoles primaires ordinaires, avec des classes annexées, il examine, avec le directeur ou l'instituteur, les nouveaux enfants, établit leur dossier physique, sensoriel et social et désigne ceux qui doivent être placés dans la section d'observation ou qui de là doivent être adressés à l'école primaire type II. Ici le médecin devient collaborateur plus direct de l'éducateur, car il peut être appelé à l'examen mental ou pédagogique, à diriger l'éducation, à intervenir lui-même dans le traitement médico-pédagogique.

Dans les écoles type III, l'action du médecin spécialiste devient prépondérante. Ici le médecin est en même temps éducateur, dans le sens large du mot. Il y aura surtout comme but à créer une atmosphère favorable à l'éclosion de toutes les aptitudes et à la dérivation des tendances nuisibles ou inutiles. Il ne manquera pas non plus de faire parti du comité des œuvres post-scolaires, des comités d'inspection pour la surveillance du fonctionnement et du rendement des écoles spéciales et des asiles d'enfants conçus par Decroly pour compléter l'œuvre d'assistance des irréguliers.

En somme le rôle du médecin doit se poursuivre :
1° du côté de la famille : a) en faisant l'éducation des parents ; b) en accordant aux troubles mentaux la même attention qu'à ceux des organes de la vie végétative, en ne prenant pas trop à la lettre l'aphorisme « mens sana in corpore sano ».

2° Du côté de l'école : a) en poussant à l'extension, l'inspection médicale scolaire, organisée scientifiquement ; b) en favorisant les relations entre l'école et les cliniques hospitalières, notamment en recevant dans celles-ci les enfants à des heures déterminées ; c) en donnant des indications à suivre par l'instituteur et en favorisant la création d'un service d'infirmières scolaires.

3° Du côté social : a) en insistant pour la protec-

tion de toutes sortes d'irréguliers ; b) en insistant pour la création des classes spéciales et des écoles spéciales ; c) en provoquant la création d'internats communaux (écoles en plein air, écoles-fermes, etc.) ; d) en insistant pour que le médecin participe à la direction et à l'inspection de ces organismes, et e) en donnant conseils aux parents (8).

Comme on le voit, Decroly complète cet organisme en prévoyant des comités de patronage et en proposant une réorganisation des œuvres post-scolaires. Il considère ces dernières comme un complément très utile pour les enfants et spécialement pour ceux qui sortent des écoles type II. Il veut qu'elles soient multiples et variées (cours d'adultes, amicales, sociétés de secours mutuel, etc...). Il veut aussi que les comités de patronage, composés de maîtres et de médecins de l'enseignement spécial d'une part, d'industriels et de commerçants, de juristes et de philanthropes d'autre part, facilitent l'entrée des élèves sortis chez les patrons et suivent leur évolution chez ceux-ci. « De cette manière, dit-il, se trouvera remplie cette lacune si fréquente qui crée l'ignorance, dans laquelle se trouvent les patrons, des aptitudes et des défauts de ceux qu'ils emploient, et les hommes de loi, des antécédents des jeunes délinquants qu'ils ont à juger » (9).

Decroly prévoit en outre un pouvoir central, exercé par une commission, composée des personnes ayant une compétence particulière dans les questions de médico-pédagogie et d'assistance. Ce pouvoir aura le droit de l'inspection et du contrôle général.

Les avantages que cette organisation peut procurer sont, d'après Decroly, les suivants :

- 1) Tous les enfants irréguliers seront secourus dans des organismes médico-pédagogiques convenables.
- 2) Tous ces organismes seront reliés entre eux et auront une inspection médico-pédagogique commune.

(8) D^r Decroly : « Prophylaxie et traitement de l'enfance anormale », Polycl. Bruxelles 1909.

(9) D^r Decroly : « L'organisation des écoles pour les arriérés », page 20. Bulens, Bruxelles 1905.

3) Leur classement pourra se faire peu à peu par une sorte de filtrage ou de sédimentation. Le fait d'un enfant ne se trouvant pas dans l'institution qui lui convient sera exceptionnel. Bien entendu, les collocations n'existeront plus.

4) Il y aura diminution certaine du nombre des aliénés, des criminels et des parasites, d'où profit de l'humanité.

5) Il y aura possibilité d'études médico-pédagogiques et psychologiques d'un énorme intérêt, par suite de l'observation systématique et suivie, faite par des hommes compétents, d'un grand nombre de cas irréguliers, tant au point de vue intellectuel qu'au point de vue moral, études qui auront nécessairement un retentissement énorme sur la science de l'éducation et sur les moyens de prévenir les troubles mentaux et moraux de l'enfance et de l'âge adulte (10).

Decroly a cherché la réalisation de cette conception pendant toute sa vie, car il pensait que prévenir les malheurs et favoriser les normaux est un idéal dont la valeur ne doit pas être méconnue par tous ceux qui s'intéressent à l'amélioration du sort de l'être humain. Il a même complété ses vues à la longue et il est ainsi amené à serrer de près le problème général de l'éducation de l'enfant.

Le milieu dans lequel Decroly veut l'installation de cet organisme scolaire et d'assistance de l'enfant, c'est, comme on le comprend, le cadre naturel ayant une forme familiale ou tout au moins une atmosphère analogue ou presque à celle que constituent un père et une mère consciencieux et conscients de leurs devoirs à l'égard de leurs enfants. Decroly insiste sur l'inéluctable nécessité pour l'enfant de passer la période de transition à la vie sociale dans cette société en petit qu'on appelle *la famille* (11).

(10) Decroly : « L'organisation des écoles pour les arriérés », p. 23.

(11) Decroly cite les résultats obtenus par le Dr Healy à Boston : chez 501 enfants délinquants, placés dans des familles adoptives. Les succès ont été obtenus dans 82 % des cas chez lesquels on n'a pas

Contraire, dans une certaine mesure, aux établissements fermés, il pense que l'institution actuelle qui se rapproche le plus de cet idéal, pour les enfants irréguliers qui ne peuvent être élevés chez eux, c'est le type pavillonnaire où les enfants sont réunis par petits groupes dans des pavillons sous la direction d'un ménage d'infirmiers ou de professeurs.

« Les stimulants, dit-il, que l'enfant trouve dans ce cadre ont précisément la vie comme point de départ et la vie comme aboutissement ; ils sont donc les plus favorables au développement des virtualités physiques et mentales » (12).

Si maintenant on éveille et favorise les tendances et les habitudes favorables, on combat et neutralise celles qui sont défavorables à l'adaptation ultérieure, en tenant toujours compte des différences qui existent entre les irréguliers, différences analogues à celles qui existent déjà, mais à un moindre degré, entre les normaux, et en proportionnant le but à atteindre aux ressources de chacun, on parvient à une véritable préparation de l'enfant « à la vie par la vie ».

C'est ainsi qu'il aboutit à la conception qu'il faut « organiser le milieu de manière que l'enfant en général y trouve les stimulants adéquats à ses tendances favorables » (13).

Et le milieu idéal c'est, encore une fois, la campagne naturelle et vivante, où se trouve le vrai matériel intuitif capable d'éveiller et de stimuler les forces cachées des enfants qui, en majorité, ont un intérêt latent pour les choses de la nature, êtres et phénomènes.

relevé de tares héréditaires ; dans 81 % des cas lorsqu'un seul des parents ou les deux étaient malades mentalement ou tarés ; dans 70 % des cas lorsqu'un des parents ou les deux étaient eux-mêmes des criminels (à propos de l'ouvrage de H. Anderson, « Les cliniques psychologiques pour l'enfance aux Etats-Unis et l'œuvre du Dr Healy », Delachaux, Paris).

(12) Decroly : « Le traitement et l'éducation des enfants irréguliers », page 20, Lamertin, Bruxelles.

(13) Hamaïde : « La méthode Decroly », page 23, Delachaux Suisse 1932.

C'est la campagne, avec sa nature changeante et variée, ses bois et ses rivières, ses champs et ses montagnes, ses plantes et ses animaux, qui permet à l'enfant d'y trouver une mine inépuisable de sujets capables de lui servir à penser, à parler, à calculer et à écrire de la manière la plus normale et la plus rationnelle. « C'est le moyen, dit-il, qu'ont pratiqué les hommes depuis qu'ils sont à la surface du globe et celui que les adultes, qui sont dans la vie vraie, doivent pratiquer chaque jour, pour s'adapter et remplir leur tâche sociale. »

C'est à la campagne que l'enfant verra le cultivateur dans l'exercice de ses multiples activités et y participera. C'est à la campagne aussi qu'il verra le maréchal-ferrant rougissant le fer et le transformant en axe de chariot ; le boulanger faisant la pâte et le pain avec la farine amenée du moulin voisin ; le bûcheron, le scieur de long, le charpentier, le charron et le menuisier, abattant et transformant l'arbre en planchers et en poutres, puis en charpentes, en meubles, en portes, en châssis et en escaliers ; le potier modelant et cuisant des objets variés.

C'est à la campagne aussi que l'enfant revoit à satiété le chef de l'administration du village, fermier ou notaire, siégeant dans le cabaret de la place avec ses conseillers et délibérant sur les affaires de ses concitoyens, recevant les communications du garde-champêtre, remplissant les diverses attributions de sa charge (14).

C'est à la campagne enfin que l'enfant verra naître, se développer et mourir des êtres vivants et les sentiments qui en découleront seront bien naturels et bien élevés ; c'est ainsi qu'à l'âge où l'enfant des villes pose à sa mère le problème de la naissance, son camarade de la campagne assiste à la naissance de l'agneau, du petit veau. Il n'en éprouve du reste aucune idée de sexualité, c'est pour lui une tout autre chose et bien plus grande peut-être, il voit comment ces petits animaux sont soignés par leurs mères

(14) G. Boon : « Essai d'application de la méthode Decroly », Lebegue, Bruxelles 1924.

et, à travers cette révélation de l'instinct maternel chez l'animal, il sent la grandeur de l'amour maternel.

Decroly, à l'exemple de Rousseau, demande qu'on laisse l'enfant suivre la nature et subir ses influences, à condition qu'elle soit adéquate à ses aptitudes physiques et mentales et par conséquent éducative. Il est ainsi amené à préconiser que toutes les écoles doivent être à la campagne, loin des villes et surtout des grandes agglomérations, très nuisibles à la formation de la pensée de l'enfant. C'est ainsi encore qu'il est amené à concevoir un programme d'études tirant parti de ce milieu et étant conforme aux ressources que l'enfant offre ; c'est le programme de la vie. Il pense aussi que tous les problèmes concernant l'éducation sensorielle, motrice, intellectuelle, affective et professionnelle de l'enfant — méthode, discipline, self-government, activité personnelle et collective, coéducation, orientation des tendances et intérêts particuliers, etc. — peuvent trouver, dans un milieu pareil, leur solution la plus satisfaisante.

Puisqu'il est difficile de transférer à la campagne les écoles existant déjà, Decroly propose un remède aux maux résultant de l'existence des écoles dans des milieux incompatibles avec les principes d'une saine éducation, c'est d'introduire dans ces écoles le plus de nature vraie possible (15).

Il veut que l'école ait ses plantes et ses animaux les moins chers, pris dans le milieu où elle est située. Un petit jardin et des animaux domestiqués donneront bien souvent l'occasion à l'enfant d'être en contact réel avec la nature, et l'élevage.

Il veut aussi que l'école fasse des promenades et des sorties dans la mesure où elles sont réclamées par la santé et le travail des élèves. Il veut encore que l'enfant, stimulé par l'exemple du maître et influencé par le milieu, se mette au travail avec joie et acquière les connaissances et les pratiques nécessaires à sa vie individuelle et sociale d'une façon personnelle et solidaire.

(15) Decroly in « Vers l'école active », n° 4, 1931, Bruxelles.

D'une façon personnelle. Puisque le but de l'éducation est de rendre chaque enfant capable de s'adapter à son milieu, il est logique de vouloir que chaque enfant acquiert les connaissances indispensables de la façon la plus individuelle et la plus active. Faire le contraire, c'est-à-dire faire que l'enfant s'instruise passivement à l'aide d'une matière scolaire pour tous semblable, c'est méconnaître les vérités scientifiques les plus essentielles concernant son développement.

Decroly insiste sur ce point capital de la pédagogie. « Les convives d'un repas, dit-il, prennent-ils la même quantité de soupe ? de viande ? Evidemment non, et souvent même ils choisissent dans le menu des choses très différentes, car ce qui convient à l'un, ne convient pas à l'autre. »

Decroly veut aussi que l'enfant s'instruise d'une façon solidaire. En effet, l'enfant est un être qui, par hérédité et par nécessité sociale, est obligé de vivre avec ses semblables. Mais la vie en société exige des efforts communs, des charges, des responsabilités, de l'entraide, de la bonne entente, de l'ordre et de la confiance réciproque, etc... Decroly veut que l'école initie l'enfant à l'activité solidaire, à l'activité que fait naître en lui le sens de la responsabilité, de la confiance, du respect réciproque, de la liberté et de la discipline consentie. Il veut encore que l'école, par l'action de son milieu matériel et humain, exerce l'enfant à la pratique de la vérité et du sacrifice que demande une saine vie sociale. Le mensonge, pour lui, est né du besoin de se défendre (16) et l'enfant commence à mentir le jour où il lui faut choisir entre la vérité et le souci de se protéger. L'organisation des repas, des cantines scolaires, des fêtes, la confection d'un journal, etc..., peuvent donner aussi des occasions multiples d'une activité solidaire, très favorable à l'éclosion de la sociabilité de l'enfant.

La famille peut aider la tâche de l'école. Pour cela i

(16) Decroly : « Le mensonge comme manifestation de l'instinct de défense », *Journal de Neurologie*, n° 7, 1926, Bruxelles.

faut que les parents s'associent à la vie des élèves et se trouvent en étroites relations avec les maîtres qui doivent être bienveillants et actifs et capables de donner eux-mêmes l'exemple de l'entente, de l'entraide, de l'amabilité et de la solidarité.

Pour que la vie entre dans l'école actuelle sous tous ces aspects que nous venons de décrire, il faut que la classe soit débarrassée de ses pupitres immobiles et gênants. Decroly veut que ces pupitres soient remplacés par la table légère et plane, qui peut être transportée là où les exigences du travail des élèves l'appelle. Il exclut de l'école le luxe comme la pauvreté. En admettant que la vie est la seule véritable éducatrice, il veut qu'on cherche les moyens de l'éducation de l'enfant dans la vie qui entoure l'école. Par conséquent, le matériel didactique scolaire doit être pris dans les ressources qu'offre le milieu de chaque école. Quant au mobilier, il doit être conçu de façon à permettre une grande variété d'occupation et le maniement de matériaux de toute nature, nécessaires pour apprendre à penser et pour s'exercer à agir plutôt qu'à répéter des formules mêmes sublimes, mais incomprises.

Ceci renferme la réponse de Decroly aux objections relatives au matériel didactique de l'école et selon lesquelles les écoles nouvelles ne seraient fondées que pour les enfants des familles riches.

Dans le travail de l'acquisition des connaissances comme dans le travail solidaire, l'élève de Decroly doit être actif. C'est le point le plus caractéristique de sa pédagogie, car vivre, pour lui, c'est s'adapter et s'adapter comporte des réponses, des attitudes, des actes, par conséquent vivre c'est agir.

C'est ainsi que l'école, rénovée par ces moyens, deviendrait une étape préparatoire qui faciliterait sa complète réorganisation ultérieure.

B. — BASES PSYCHOLOGIQUES

Souvent on cherche à établir une certaine théorie de la pensée en étudiant tous les détails que ce problème comporte avec une rigueur extrême. Ce sont surtout les philosophes et les psychologues de laboratoire et de la recherche strictement théorique.

Decroly n'est pas de ceux-ci. Préoccupé toujours à servir de près les problèmes de l'éducation et dominé par le souci d'être utile, il n'a voulu qu'observer l'enfant, connaître ses réactions vitales et comprendre les rouages du mécanisme de sa pensée afin de pouvoir établir les bases d'une éducation solide. « Le philosophe, dit-il, absorbé dans ses conceptions ultraterrestres, de même que le psychologue plongé dans l'étude passionnante d'un détail de technique expérimentale, se désintéressent tous deux de la portée que peuvent avoir leurs réflexions et leurs recherches au point de vue humain. Et cependant ceux qui sont en contact avec la vie, notamment ceux qui approchent l'enfant et qui doivent l'élever — les parents et les éducateurs — et par-dessus tout ceux qui doivent s'occuper des enfants irréguliers, voudraient connaître de ces savants les moyens d'apprécier et de doser la valeur mentale et morale des jeunes êtres dont ils sont chargés de guider les pas » (1).

Decroly ne sous-estime pas l'apport de la philosophie spéculative au progrès de l'esprit humain, ni la contribution utile du travail de laboratoire aux recherches psychologiques. Mais, il pense qu'il est important, et partant plus intéressant, de trouver des solutions profitables en même temps à chacun et à tous.

C'est ainsi qu'en cherchant à éveiller et retenir l'atten-

(1) Decroly et Boulenger : « Les tests mentaux », Congrès de Neurologie, 1906, Bruxelles.

tion instable de l'arriéré, et à l'initier aux connaissances indispensables à sa vie, il a constaté qu'il est nécessaire d'agir, par le besoin et l'intérêt, sur le moi profond ; il a constaté que, pour faire briller des yeux sans éclat, comme dit Langevin (2), il faut y refléter les vives couleurs du désir. Or, ce moi profond, obscur et confus mais infiniment riche et vivant, ce moi des besoins, des tendances et des intérêts, est avant tout global. Par conséquent, pour agir convenablement sur l'enfant, c'est par cette fonction du global qu'il faut procéder : car c'est elle qui prédomine dans la vie de l'être et y joue un rôle important.

C'est ainsi encore qu'il a voulu comprendre les faces du développement de l'intelligence infantile en cherchant à connaître l'évolution de certaines notions et en observant sa capacité d'analyse, son pouvoir de jugement, sa richesse discriminative et son évolution expressive.

Enfin, ses recherches sur la mesure de l'intelligence, sur l'évolution de l'affectivité et sur quelques aptitudes d'expression — langage et dessin — lui ont permis d'essayer de définir les différences entre l'enfant et l'adulte et de formuler des principes éducatifs intéressants.

(2) « Pour l'ère nouvelle », n° 91, 1933.

CHAPITRE IV

L'INTELLIGENCE ET LA FONCTION DE GLOBALISATION DANS LA FORMATION DES IDÉES CHEZ L'ENFANT

Nous avons vu dans les chapitres précédents que l'enfant, se trouvant dans un milieu naturel et bien organisé et sous la surveillance et la direction d'un adulte normal et consciencieux de son rôle, peut extérioriser tout ce que l'hérédité lui a donné de favorable pour sa vie d'adulte. Cela, parce que, dans un milieu pareil, l'enfant peut observer, penser, calculer, lire, écrire et, en somme, travailler de la façon la plus naturelle et la plus vraie.

C'est cette « façon naturelle de penser » que Decroly, sans idées préconçues, a voulu connaître pour aider l'enfant dans son effort d'apprendre ce qu'il faut pour développer sa pensée, former son caractère, perfectionner son action, et rendre ainsi sa vie plus adéquate aux exigences individuelles et sociales.

Nous touchons ici le vaste problème psychologique et philosophique de la pensée et de la connaissance. Evidemment nous n'entrerons pas dans ses détails. Cela nous amènerait trop loin, ce qui n'est pas le but de ce travail ; nous nous bornerons simplement à indiquer, à grands traits, la valeur de ce problème, ses difficultés et ses relations avec l'éducation, traits qui sont inséparables du sujet que nous traitons et nécessaires pour qu'il soit situé.



Le problème de la pensée prend toute son importance si l'on tient compte que c'est par la fonction de penser que l'homme se distingue des autres êtres vivants ; c'est à elle qu'il doit d'avoir asservi ces autres êtres et la nature à ses besoins ; et si la valeur de la pensée des divers peuples qui ont vécu ou qui vivent à la surface du globe, mesure le degré de civilisation ou le progrès atteint par ces peuples, si Platon et Aristote sont considérés comme les hommes par excellence et si Léonard de Vinci, Pascal, Goethe, Pasteur et d'autres sont regardés comme des génies, des modèles, des types d'hommes parmi les plus parfaits, c'est qu'ils possédaient au plus haut degré cette faculté maîtresse, cette capacité sublime : ils pensaient, et grâce à cela, ils créaient, ils produisaient des chefs-d'œuvre, ils découvraient, ils apportaient des vérités et des splendeurs nouvelles capables de rendre la vie de leurs semblables moins dure et plus belle (1).

La pensée, l'intelligence, est un fait premier. Depuis les Grecs jusqu'aux temps modernes, les recherches sur le mécanisme de la pensée ont attiré tout un monde de philosophes et de savants et elles ont suscité chez eux un vif intérêt pour ce problème difficile et troublant. On peut s'en rendre compte même en ne regardant que le grand nombre de travaux qui ont suivi « l'échelle métrique de l'intelligence », et la multitude des définitions données (2).

(1) Decroly in préface du livre de Dewey « Comment nous pensons », Flammarion.

(2) Claparède range sous cinq chefs les opinions qui sont émises au sujet de la « structure des aptitudes intellectuelles » :

1° Théorie des compensations. « Pas de roses sans épines », toute supériorité dans un domaine est payée par une infériorité dans un autre. 2° Théorie de l'indépendance générale (Thorndike). L'esprit n'est qu'une collection hétéroclite d'aptitudes juxtaposées, mais indépendantes. 3° Théorie de l'indépendance partielle. Cette théorie, qui rappelle l'ancienne doctrine de « faculté de l'âme », postule un certain nombre d'aptitudes (attention, observation, raison, discrimination, etc.), chacune commandant à un groupe d'opérations spéciales. 4° Théorie du pouvoir central. L'esprit, dans toutes ses manifestations, est sous la dépendance d'une capacité centrale, d'une intelligence gé-

Ainsi, pour les uns l'intelligence est un moyen de s'adapter aux circonstances nouvelles. Mais le mot adaptation ne suffit pas pour Delacroix (3) à définir l'intelligence. L'adaptation n'est pas en soi-même une forme d'intelligence. Il peut y avoir adaptation biologique sans intelligence. Pour lui, l'intelligence est discernement et choix. Elle est capacité et non pas acquisition. Unifier et distinguer, telle est sa tâche : établir des rapports.

Pour les autres, l'intelligence est une fonction qui permet d'apprendre, d'acquérir des notions sur les difficultés de la vie présente et sur les moyens d'en venir à bout ; pour d'autres encore, elle est caractérisée essentiellement par la compréhension et l'invention ; et enfin elle est considérée comme la fonction qui permet de tirer parti du passé pour prévoir l'avenir, d'utiliser la mémoire des expériences faites, en vue d'organiser les expériences futures (4).

On voit donc que nous sommes loin encore des théories satisfaisantes et uniformément acceptées en psychologie. Ce qui est acquis, c'est que dans l'acte d'intelligence toutes les fonctions sont impliquées, quoique l'importance de leur rôle respectif soit inégale. C'est le point où les recherches de la psychologie moderne se rencontrent : à savoir que l'individu est un tout indivisible, un ensemble où les parties ne sont pas indépendantes, que son activité intelligente est, en somme, une manifestation de sa vie toute entière étroitement liée à la constitution même du système nerveux. La psychologie pathologique nous ap-

nérale, dont les diverses aptitudes ne sont que les manifestations. 5^e Théorie des deux facteurs (Spearman). Toute aptitude est le résultat du concours de deux facteurs : un facteur spécial, et un facteur central, général (Psy. de l'enfant et Pédagogie expérimentale). Voir aussi C. Spearman : « Les aptitudes de l'homme, leur nature et leur mesure », p. 11-37. Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris.

(3) H. Delacroix : « Le langage et la pensée », p. 114, 118, 119. Alcan, 1930, Paris.

(4) Decroly : « L'évolution de l'affectivité », p. 50. Lamertin, 1927, Bruxelles.

porte des exemples frappants à ce sujet. Aristote (5) n'a-t-il d'ailleurs pas dit que l'âme est une unité indivisible ?

*
* *

Il est vrai que de la définition donnée à l'intelligence dépend celle des moyens de l'éducation. Tel est le cas de l'associationisme.

Pour lui, l'esprit n'est qu'une « géographie mentale », une association des « idées simples » qui deviennent les matériaux et le fondement de toutes les pensées, de toutes les « idées complexes ». Tous nos états psychiques se ramènent à certaines impressions, à certains états de conscience (feeling) qui peuvent être nettement isolés les uns des autres et qui, en s'associant, forment tous nos états complexes.

On lui a objecté que ce qui pense par l'association ne pense pas encore. Même, quand elle est raisonnable, l'association n'a rien de raisonné. Si le cours des associations, pour autant qu'il ne relève point de l'habitude, est régi par des rapports logiques, c'est d'abord automatiquement qu'il fonctionne. Il y a donc un certain mode de fonctionnement mental qui régit le cours des représentations, indépendamment de la pensée proprement dite, laquelle aperçoit les rapports et prend possession des conséquences. C'est bien ce que les associationnistes avaient proclamé. Ils n'ont eu qu'un tort, celui de ne pas voir les liens qui unissent cette pensée immédiate et automatique à la pensée en général, et de prétendre expliquer l'ensemble par un cas particulier, et le profond par le superficiel (6).

Quoi qu'il en soit, il est vrai que de cette théorie résulte une certaine conséquence pédagogique, à savoir la nécessité de former l'intelligence selon ses principes atomistes.

(5) De Sensu, ch. VII.

(6) H. Delacroix : ouvrage cité, p. III. Voir aussi P. Guillaume : « La psychologie de la forme », pages 8-9, Flammarion, 1937.

On procède de la manière suivante. On fait acquérir d'abord des perceptions simples — au moyen des sens évidemment — puis les associer ; ensuite on fait dégager, par les comparaisons, les facteurs communs et graduellement constituer de concepts de genres, d'espèces, de classes de plus en plus élevées et de plus en plus universelles.

On s'imagine ainsi qu'on va du simple au complexe, des parties au tout, marche qu'on assimile fréquemment à celle qui consiste à aller du concret à l'abstrait et du particulier au général.

C'est encore le même fait qui se produit dans le mouvement sensualiste.

Pour cette théorie, l'intelligence ne s'édifie que grâce aux impressions simples que les sens nous donnent du monde extérieur. L'intelligence n'est qu'un « polypier d'images ».

Mais, pour faire l'économie de l'intelligence dans l'homme, les empiristes, dit Brunschvicg (7), commencent par la supposer réalisée dans la nature.

A la doctrine sensualiste, constate Wallon (8), sont liés certains postulats et certaines conséquences. L'esprit ne pouvant rien ajouter à ce que les sens lui fournissent, il était nécessaire de supposer déjà dans les sensations toutes les distinctions que l'esprit viendrait à formuler. A l'état brut, elles devaient être déjà différenciées ou, du moins, leur différenciation préalable était l'indispensable condition du progrès mental. D'autre part, les sens étant la source unique de la connaissance, tout procédé de l'esprit qui l'éloigne de leurs données immédiates risque de l'égarer. Aussi Condillac dénonce-t-il le raisonnement qui écarte de la pure intuition sensible, comme la cause de toute erreur et fait-il le même grief au langage dès qu'il ne s'agit plus du langage naturel, c'est-à-dire à celui qui est commun à tous les hommes, parce que lié aux états les plus bruts et les plus universels de la sensibilité.

(7) « L'Expérience humaine et la causalité physique », p. 65. Alcan, Paris.

(8) « Pédagogie concrète et psychologie de l'enfant » in « Hommage au Dr Decroly », p. 455.

Telle était l'emprise de ces théories psychologiques pendant le xix^e siècle que, malgré le fait que les psychologues avaient eu conscience de l'insuffisance de leur méthode d'analyse, basée sur les éléments, les idées simples et l'association, on hésitait à abandonner les concepts traditionnels, constate très judicieusement Guillaume (9), lesquels paraissaient, malgré leurs imperfections, les seules bases possibles d'une construction scientifique, tandis que ceux qu'on leur opposait semblaient négatifs, vides, scientifiquement stériles.

De la doctrine sensualiste résulte une conséquence éducative essentielle.

Pour que l'enfant acquiert les connaissances nécessaires et développe ses fonctions intellectuelles, il n'y a qu'un moyen : c'est de développer son acuité sensorielle. S'il y a une déficience mentale, le remède n'est pas à chercher ailleurs que dans une rééducation sensorielle ; car toute déficience mentale a été rapportée par le sensualisme à une déficience de l'activité sensorielle. C'est sur ces principes que Seguin a basé toute sa pédagogie. On connaît déjà avec quelle remarquable fidélité Montessori reflète les principes de son Maître. On connaît encore les multiples exercices ou jeux éducatifs qui, comme application de ces principes, ont envahi les classes des anormaux d'abord, des normaux ensuite, et dont le but est de rendre l'enfant capable de faire des discriminations sensorielles de plus en plus différenciées et subtiles, en faisant travailler chaque sens et dans chaque domaine sensoriel chaque aptitude séparément (10).

*
* *

(9) « Psychologie de la forme », p. 16. Flammarion.

(10) H. Wallon : « Les anormaux dans l'œuvre de Decroly », Bul. S. F. P., n° 47, 1933.

Decroly (11) reproche à la doctrine associationniste et sensualiste d'avoir mal expliqué la psychologie de l'être humain et particulièrement de l'enfant, et, par son application dans le domaine de l'éducation, d'avoir mal agi sur la formation intellectuelle et morale du jeune être.

C'est ainsi qu'il constate la prédominance des principes décrits ci-dessus dans toutes les branches de l'enseignement. En lecture et en écriture on est préoccupé, dit-il, de faire connaître et écrire d'abord les éléments représentés par les lettres et les sons, les traits et les courbes, de manière à permettre à l'enfant de les réunir pour aboutir à la lecture et à l'écriture de toutes les combinaisons possibles.

Il en est de même en dessin, où les premiers exercices sont constitués par des traits rectilignes, des tracés géométriques, des courbes diverses, pour arriver à des combinaisons de plus en plus complexes et finir par des formes vivantes en mouvement.

Le même principe qui consiste à aller du simple au composé, de l'élément au tout, domine en sciences naturelles. Ici encore on attire l'attention de l'enfant sur les parties successives ; si l'on étudie une fleur, on fait décrire chaque partie isolément : pistil, étamines, corolle, calice, et ainsi de suite.

Il en va de même dans les leçons de choses et de mots, en physique, en chimie et en géologie. En grammaire, on débute par l'analyse des fonctions pour passer à l'analyse logique et enfin à l'analyse littéraire.

En géographie, on étudie d'abord la nomenclature, puis on passe à l'étude des pays en commençant par les frontières, les montagnes, les fleuves, puis les villes arrosées, les produits du sol, etc... Ou bien on débute par le plan de la classe pour passer à celui du quartier, de la com-

(11) Decroly et Mlle Degand : « Quelques considérations sur la psychologie et la péd. de la lecture », *Revue scientif.* 3 et 10 mars 1906, Paris. Voir aussi Decroly : « La fonction de globalisation et l'enseignement », Lamertin, 1929, p. 5-9. Bruxelles. « Introduction à la pédagogie quantitative », Lamertin, Bruxelles.

mune, de la région, de la province, des continents, et puis de la terre tout entière.

Dans les langues anciennes et modernes, c'est au fond la même chose ; on fait apprendre les mots, puis les principes grammaticaux sous forme de règles pour arriver à parler et à écrire.

En histoire, on suit la même marche : présentation chronologique des faits, des parties ayant pour but d'aboutir à une période historique à un tout, à un vaste ensemble que représente le passé des peuples.

On trouve encore la même préoccupation d'aller du simple au complexe, du particulier au général en arithmétique : étude des propriétés des nombres, entraînement à la technique des opérations, notions sur les mesures du système métrique, pour finir par l'application à des usages réels ; ou encore, dressage aux résolutions des équations diverses avant leur emploi dans des phénomènes où l'enfant peut en constater l'usage ; pénible et long ennui des théorèmes sur les perpendiculaires et angles, sur les formes soi-disant élémentaires avant de passer aux démonstrations vraiment convaincantes et d'application à la réalité sur les propriétés des surfaces et des volumes.

En gymnastique enfin et en musique, c'est pareil.

« On prétend faire à l'enfant, dit Decroly, sous prétexte d'aller vite, la voie imaginée par des personnes spécialisées qui se figurent cette voie après avoir oublié leurs tâtonnements et les détours qu'elles ont faits avant d'arriver au point où elles en sont.

« C'est à peu près comme si un alpiniste arrivé en haut d'une montagne, après avoir pris un chemin en lacets, conseillait, à ceux qui veulent le rejoindre, de suivre une route directe de la base au sommet.

« Tout cela n'est justifié et rationnel que si l'on admet le principe qui semble clair et naturel pour l'adulte, que l'élément est plus facile que l'ensemble, qu'il faut aller du simple au complexe, du particulier au général, en assimilant le simple et le particulier au concret et le complexe et le général à l'abstrait. »

Si le principe d'aller du simple au complexe, du particulier au général est au fond parfait, il n'en reste pas

moins que son interprétation donnée par l'associationnisme et le sensualisme est à l'encontre de ce que la psychologie moderne et surtout celle de l'enfant nous apprend.

Decroly, dès 1905, montre l'absurdité de cette interprétation et il préconise l'application du principe mentionné selon les données de la psychologie de l'enfant, la seule capable de rendre les procédés éducatifs plus sûrs et plus économiques.

Ce n'est pas, dit-il, en montrant séparément les parements, puis les manches, ensuite les devants, les poches et les boutons qu'on fait connaître à l'enfant un habit, par exemple. C'est tout autrement qu'on procède. On lui fait voir *l'ensemble* et on lui dit « voilà un habit ». Aussi, lorsque nous nous souvenons d'une personne, c'est le même phénomène qui apparaît : c'est d'abord elle que nous voyons dans son ensemble, puis notre esprit nous représente en particulier, tel ou tel geste, tel ou tel signe qui la caractérise.

C'est de la même manière, constate Decroly, qu'il faut agir dans l'enseignement et surtout dans l'enseignement de l'école maternelle et dans les débuts de l'enseignement primaire. C'est un ensemble, une idée complète qu'il faut donner à l'enfant. Le maître doit en tenir compte et y faire appel en vue de faciliter à l'élève les premiers pas dans l'acquisition des connaissances que l'école prétend faire assimiler à cette période. Ainsi, en lecture, pour ne parler que de l'acquisition du langage visuel abstrait, il faut commencer par l'idée complète représentée par la phrase, car on procède ainsi par l'image visuelle complète et on va du composé concret, réel et vivant, qui devient pour l'enfant l'élément simple, évocateur et intéressant, aux détails abstraits et au particulier, ce qui est conforme à la vraie psychologie et surtout à la psychologie de l'enfant.

La lettre, pour Decroly, n'est qu'un signe vide et dénué de sens, un signe qui ne peut intéresser l'enfant, parce qu'elle représente l'expression dernière du travail d'analyse grammaticale que l'esprit humain adulte s'est avisé de poursuivre. Il est bien connu d'ailleurs que ni le langage, ni l'écriture n'ont commencé par la lettre mais par le son et le dessin ayant valeur d'un mot ou d'une phrase.

Nous trouverons les détails de ce procédé à l'examen des « réalisations pratiques ». Néanmoins, nous pouvons dire dès maintenant que ce principe est applicable non seulement aux irréguliers sur lesquels le D^r Decroly avait fait ses premières expériences, mais aux réguliers. « Entre ces deux catégories d'enfants, dit-il, il n'y a pas différence de qualité, de nature. Les mêmes lois psychologiques valent dans les deux cas, mais chez les irréguliers le développement mental est généralement retardé ; tous les progrès sont extrêmement ralentis, en sorte qu'on voit apparaître chez lui des stades que l'on ne peut remarquer, tant ils sont vite parcourus, dans l'étude psychologique du développement normal » (12). D'ailleurs, n'est-ce pas pour sélectionner les anormaux que Binet a proposé d'abord l'échelle métrique de l'intelligence, qui a servi ensuite pour tous les enfants ? N'est-ce pas encore à des anormaux que les jeux éducatifs ont été appliqués pour être après adaptés aux enfants normaux ? N'est-ce pas aussi chez les anormaux qu'on a constaté d'abord l'absurdité des anciennes méthodes d'enseignement et l'influence des méthodes nouvelles ? C'est pour les anormaux également que le problème de l'orientation professionnelle s'est posé en premier lieu. Enfin, il est déjà communément admis que les procédés d'études et d'éducation appliqués aux enfants déficients ont permis d'améliorer les systèmes appliqués à l'enfant en général.

*
* *

Il est évident que c'est d'abord dans la perception visuelle que Decroly a constaté la fonction de l'ensemble. L'image visuelle est, pour lui, globale, et comme telle, elle joue le rôle prépondérant dans la lecture, l'écriture, l'orthographe, le calcul, le dessin et la discrimination des couleurs et des formes et dans l'observation en général (13).

(12) Decroly : « Quelques considérations sur la psychologie et la pédagogie de la lecture », *Revue Scientifique*, 3 mars 1906, Paris.

(13) Voir Decroly et Monchamps : « Les jeux éducatifs », Neuchâtel, Suisse.

La vue est le sens qui, après les sens cutanés et musculo-articulaires, nous donne les renseignements les plus objectifs et les plus concrets, et grâce à la multiplicité de ses moyens de sensation — perception de la lumière, distinction des couleurs, de la forme, du mouvement, de la position, de la distance et de la profondeur — elle permet une variété énorme d'acquisitions importantes. D'autre part, elle est un des sens qui se développent le plus activement dès le début de la vie. C'est à six mois que Preyer et Perez placent le moment où l'enfant peut avoir le souvenir visuel développé d'une image complète ; tandis que, d'après Preyer, c'est vers le neuvième mois qu'une petite fille peut chanter exactement chaque note qui lui est donnée sur le piano (14). C'est aussi à partir du troisième mois que Wallon (15) considère l'importance de la vue dans le comportement de l'enfant comme croissante. « La vue, dit-il, tend à devenir, parmi tous les sens, la plus sûre garantie d'une présence, le signe le plus décisif de la réalité externe. »

Si maintenant on considère la lecture, on peut facilement constater que c'est la lecture mentale ou silencieuse, comme on l'appelle, qui est considérée comme la plus importante et la plus fréquente, et il est hors de doute que c'est la fonction visuelle encore qui y prédomine.

Evidemment, ce n'est pas la vue seulement qui est indispensable dans l'acquisition du langage écrit. Lorsqu'on analyse les fonctions de la lecture, on s'aperçoit qu'elles sont très diverses. Mais, deux sont mieux distinctes : la fonction visuelle et celle du langage, sans compter les activités d'ordre plus élevé pour la compréhension des sons du texte. Or, on peut très bien voir un texte, comprendre sa signification, exécuter l'ordre qu'il exprime sans avoir parlé. Il en résulte que le phénomène qui régit les autres et qui est à la base, c'est le phénomène visuel.

Les opérations qui interviennent dans l'acquisition de

(14) Cité par Decroly dans l'article sur la psychologie de la lecture, 3 mars 1906.

(15) « La conscience de soi chez l'enfant », p. 750. J. Psy. n° 9-10 1932.

la lecture peuvent être dissociées, mais la fonction visuelle reste toujours la fonction prédominante.

Dans les exemple ci-dessous, apportés par Decroly, on peut le constater.

Un garçon de son Institut de l'enseignement spécial âgé de sept ans et demi, sans être muet, ne pouvait pas lire des ordres écrits quoiqu'il reconnaissait leur image visuelle. Le côté graphique visuel de ce garçon n'était pas en défaut : tandis que le centre d'expression verbale des signes graphiques était atteint. Le garçon pouvait lire normalement, mais il ne pouvait pas exprimer ce qu'il disait.

Un autre garçon de quatorze ans reconnaissait l'image graphique, mais il ne pouvait pas l'exprimer ; il n'était pas muet ; à la leçon de langage, il parlait bien.

D'autres enfants, voyant un mot, le traduisaient par un synonyme ou par une périphrase. Ainsi au lieu de « sac » ils disaient « une chose pour mettre des affaires dedans » ; pour « épis », ils disaient « blé » ; pour « canne », ils disaient « baton », etc... C'est, constate Decroly, parce que, chez eux, il n'y a pas une association normale entre le sens visuel du mot et le centre d'expression.

D'autres enfants encore étaient capables de reproduire graphiquement une image visuelle qu'ils possédaient, qu'ils répétaient constamment, sans en changer complètement l'aspect, soit par des inversions de syllabes, des transformations de lettres ou des suppressions. Ceux-ci, d'après Decroly, ne pourront jamais orthographier parce qu'il n'y a pas association entre les centres visuels et les centres d'expression graphiques abstraite (16).

L'aveugle sans doute se développe s'il a l'ouïe et s'il a encore et surtout les sens cutanés et musculo-articulaires, dont l'importance en matière d'éducation ne peut être méconnue.

Decroly considère que l'aveugle se développe plus tard que le sourd. Sans doute, tous les deux ont des connaissances incomplètes, mais le sourd en acquiert de plus nom-

(16) Decroly : « La psychologie de la lecture », Zuid en Noord, 1910.

breuses, tandis que l'aveugle ne reçoit par l'ouïe qu'un seul élément. L'enfant a par la vue plus aisément la notion du mouvement, de l'action, c'est-à-dire du changement souvent répété, de la variété ; et cet état de choses sera beaucoup plus en rapport avec son attention fugitive, son humeur mobile, que celui occasionné par des bruits, à l'instant cessés et peu susceptibles d'intérêt.

Le sourd, s'il est intelligent, apprend aisément à lire et à écrire par la méthode visuelle, que Decroly préconise et y arrive à tel point que, parmi les travaux d'enfants, on reconnaît ceux des sourds par leur absence de fautes d'orthographe. « Ce qui est surtout intéressant, dit Decroly, c'est qu'à l'inverse de ce qui s'observe chez le sourd qui commence à exprimer sa pensée en termes courants, l'orthographe et surtout la syntaxe sont scrupuleusement respectées ; à cet égard, chose curieuse, ces enfants sourds dépassent la majorité des enfants normaux du même âge soumis au même procédé. »

« Cette différence ne paraît pouvoir être expliquée qu'en admettant que chez le normal le langage parlé entraîne l'enfant à écrire, en se basant trop sur l'oreille ; et cela est encore à notre avis un argument de plus en faveur d'un procédé global idéo-visuel aussi pur que possible ; l'oreille chez l'entendant viendra toujours troubler assez l'acquisition des associations visuelles, motrices, graphiques » (17).

L'expérience faite dans des Instituts belges et notamment à l'Institut des sourds-muets de la Rempart-des-Moines et d'Anvers, a donné des résultats confirmatifs (18).

*
* *

Pour rendre l'existence de cette fonction de l'ensemble plus frappante, et pour « convaincre les personnes et

(17) Decroly : « Quelques considérations sur la psychologie de la lecture », Revue Scientifique, Mars 1906.

« La fonction de globalisation de l'enseignement », p. 73, Larmertin, Bruxelles.

(18) Voir aussi Herlin : « La méthode belge de démutisation ».

surtout les pédagogues qui ne peuvent pas se figurer qu'on puisse lire et écrire une phrase sans connaître les lettres », Decroly, avec la collaboration de Mlle Degand, nous apporte des expériences faites sur des enfants anormaux et normaux, par lesquelles il montre que la perception visuelle de l'ensemble prédomine, et l'enfant peut aisément s'assimiler le complexe, l'idée vivante, réelle et concrète, représentée par la phrase.

Voici comment il procède (19) :

Sur 12 pancartes de carton bristol blanc de 26 centimètres de long sur 16 centimètres de large, il a inscrit, avec une encre rouge déterminée (éosine à 1 %), trois phrases (levez les bras, claquez des mains, frappez sur la table) : trois mots (chapeau, balle, bottine) ; trois syllabes (to, ra, bu) ; trois lettres (p, s, f), qui furent exposés respectivement 30 secondes sous les yeux des enfants.

L'expérience a été faite d'abord sur des enfants de son Institut d'enseignement spécial atteints de surdité. Les résultats obtenus furent des plus démonstratifs ; l'un d'eux, âgé de six ans et demi, ignorant les lettres, parvint, au bout de trois séances de quatre minutes, à lire, comprendre et exécuter 9 ordres différents de 3 mots chacun, tandis que pendant le même temps il avait eu de la difficulté à s'assimiler 6 mots, 1 syllabe et 2 lettres.

L'expérience a été reprise sur six enfants normaux d'une école maternelle, âgés de cinq à six ans et désignés par la maîtresse de l'école comme les meilleurs élèves.

Les cartons-types sont disposés au tableau noir par série de trois :

p	s	f
ra	bu	to
balle	chapeau	bottine
claquez des mains	frappez sur la table	levez les bras

(19) Decroly et Degand : « Expérience de mémoire visuelle et de mémoire des images chez les enfants normaux et anormaux », Année psychol. 1907.

Les enfants examinent, un à la fois, chaque carton 30 secondes, pendant lesquelles l'expérimentateur prononce et fait prononcer la lettre et la syllabe, lit et fait lire le mot en montrant la chose qu'il représente, émet et fait émettre la phrase en exécutant ce qu'elle désigne, puis il fait reproduire par chaque enfant, pris séparément, ce qu'il a retenu.

Pour les premières répétitions, les cartons ont été présentés dans l'ordre où ils ont été montrés ; les auteurs constatent ici une part d'influence du hasard ; mais, puisque ce hasard existe à la fois pour les lettres, les syllabes, les mots et les phrases, ils pensent qu'on peut n'en pas tenir compte.

Le 15 mai, ils obtiennent le résultat suivant : une lettre, une syllabe, six mots et six phrases.

Le 16 mai, sans présentation préalable, les enfants avaient retenu : une lettre, un mot et trois phrases.

Le même jour a lieu une seconde représentation des cartons et ils font la répétition en respectant l'ordre gardé dans cette présentation. Résultats : les enfants ont reproduit 4 lettres, 2 syllabes, 8 mots et 10 phrases.

Deux jours après, sans nouvelle présentation des cartons et avec un complet changement de l'ordre de ceux-ci, les enfants ont retenu à la première répétition : 5 lettres, 2 syllabes, 5 mots et 3 phrases ; à la seconde, 2 lettres, 3 syllabes, 5 mots et 7 phrases.

Les auteurs constatent ici que la place occupée par les cartons a influencé la rétentivité.

Le 19 mai a lieu une troisième présentation des cartons et une répétition immédiate qui donne comme résultat : 4 lettres, 9 syllabes, 12 mots, 7 phrases.

Deux jours après et sans présentation des cartons, voici les résultats qu'ils ont obtenu : 1 lettre, 5 syllabes, 10 mots et 7 phrases. Le même jour, ils ont fait une quatrième présentation et ils ont invité les enfants, un à la fois, près du tableau en leur disant d'indiquer de tous les cartons qu'ils avaient devant eux, ceux qu'ils reconnaissaient.

Les résultats furent pour une première fois les sui-

vants : 2 lettres, 5 syllabes, 11 mots et 11 phrases ; une seconde fois : 1 lettre, 6 syllabes, 12 mots et 16 phrases.

Le 22 mai, sans présentation nouvelle, les auteurs constatent que les enfants pour une première répétition ont retenu 4 lettres, 6 syllabes, 10 mots et 13 phrases ; puis, pour une répétition ils donnent comme résultat : 4 lettres, 11 syllabes, 12 mots et 16 phrases.

Le 23 mai, pour une et dernière répétition, les enfants avaient retenu 9 lettres, 10 syllabes, 12 mots et 13 phrases.

Le tableau récapitulatif nous montre le total des lettres, des syllabes et des phrases retenues :

Dates	Lettres	Syllabes	Mots	Phrases
15 Mai	1	1	6	6
16 Mai	1	0	1	3
»	4	2	8	10
18 Mai	5	2	5	3
»	2	3	5	7
19 Mai	4	9	12	7
21 Mai	1	5	10	7
»	2	5	11	11
»	1	6	12	16
22 Mai	4	6	10	13
»	4	11	12	16
23 Mai	9	10	12	13
Total	38 fois	60 fois	104 fois	112 fois

On voit que la phrase, l'idée complète, est la mieux retenue. La même chose, presque, se constate pour les mots. Cela nous apprend aussi que des mots exprimant des actes, comme courez, dormez, sautez, etc..., ont plus de chance d'être retenus que les syllabes et surtout les lettres.

Les auteurs reprennent leur expérience avec des élèves de la même année de l'Ecole Maternelle, désignés par la maîtresse comme les moins bien doués. Mais cette fois ils s'en tiennent seulement aux mots et aux phrases, puisque

l'élément syllabe et lettre est en état d'infériorité vis-à-vis du mot et de la phrase.

Ainsi, ils choisissent trois nouveaux mots : chapeau, ciseaux, carafe ; trois nouvelles phrases : baissez la tête, cachez les yeux, pincez le nez. Les cartons sont examinés pendant 30 secondes chacun et les mots et les phrases ont été mêlés dès la première répétition.

Voici les résultats obtenus au bout de 13 séances :

Phrases répétées exactement 92 fois sur 195.

Mots répétés exactement 60 fois sur 195.

Decroly et Mlle Degand constatent que la rétentivité est en raison directe de l'intérêt, chose qui est d'ailleurs observée empiriquement.

Cette interdépendance de la rétentivité et de l'intérêt a été montrée par d'autres expériences faites par ces mêmes auteurs.

La première a consisté à examiner sur un carton blanc en bristol un nombre de 9 lettres de dimensions données (les petites lettres avaient 3 centimètres de hauteur, les autres leur étaient proportionnées) et à les faire reconnaître parmi 25 autres étalées sur une table, dans un ordre déterminé. La seconde, à montrer, puis à faire reconnaître 9 formes géométriques parmi 26 autres ; enfin, la troisième, à faire rechercher, parmi 26 autres, 9 images montrées d'abord et représentant des scènes décomposées des images d'Epinal inconnues aux enfants.

Chaque carton a été montré pendant 20". Le temps que l'enfant employait à rechercher ce qu'il a vu, le nombre exact d'images trouvées et le nombre d'erreurs commises par addition, ont été notés.

Voici, dans les tableaux, les réponses des enfants :

I. — GROUPE DES ENFANTS SOURDS 1^{re} expérience

Nom	Maladie	Age	Lettres			Formes géométr.			Scènes		
			Exac- tes	Fau- ti- ves	Temps	Exac- tes	Fau- ti- ves	Temps	Exac- tes	Fau- ti- ves	Temps
Surdité :											
A ¹	complète	6 $\frac{1}{2}$	6	3	1'20"	4	5	1'25"	9	0	50"
J	incomplète	6 $\frac{1}{2}$	4	0	1'30"	3	0	1'20"	7	1	55"
O	complète	8	5	0	45"	4	3	1'	7	0	1'10"
G ²	complète	9	3	5	1'25"	4	6	1'50"	6	2	1'35"
R	incomplète	9	5	3	30"	3	5	40"	8	0	35"
N	incomplète	9	5	2	1'	5	3	40"	9	0	35"
M ³	psychique	12 $\frac{1}{2}$	6	1	1'35"	4	2	1'30"	6	0	1'25"
			34 14			27 24			52 3		

(1) Regarde les images avec plus de plaisir.

(2) Regarde les images plus attentivement.

(3) La maladresse musculaire lui fait perdre du temps.

2^e expérience (elle est faite avec un autre groupe de 9 images)

Nom	Maladie	Age	Lettres			Formes géométr.			Scènes		
			Exac- tes	Fau- ti- ves	Temps	Exac- tes	Fau- ti- ves	Temps	Exac- tes	Fau- ti- ves	Temps
Surdité :											
A	complète	6½	4	4	1'55"	3	6	1'30"	8	0	1'25"
J	incomplète	6½	4	0	2'25"	4	3	2'40"	8	1	1'35"
O	complète	8	3	7	1'50"	4	4	1'45"	9	0	1'75"
G	complète	9	4	4	1'15"	3	9	2'53"	7	2	1'40"
R	incomplète	9	4	5	1'13"	4	2	48"	8	0	45"
N	incomplète	9	5	2	1'5"	3	5	1'30"	8	0	1'
M	psychique	12½	7	2	1'15"	4	3	2'35"	7	1	1'55"
			31 24			25 32			55 4		

Le D^r Decroly et Mlle Degand dégagent la conclusion suivante : 1° Chez les enfants sourds le total des scènes reconnues dépasse de beaucoup le total des lettres et surtout des formes géométriques, et 2° les sourds commettent beaucoup moins d'erreurs dans la recherche des scènes que dans celle des lettres et des formes géométriques, et ce, en employant en général moins du temps.

II. — GROUPE DES ENFANTS NORMAUX 1^{re} expérience

Nom	Age	Lettres			Formes géométriques			Scènes		
		Exactes	Fau- tives	Temps	Exactes	Fau- tives	Temps	Exactes	Fau- tives	Temps
J ¹ ..	4	4	1	40''	2	4	1'10''	8	0	1'15''
F ...	6	6	2	1'30''	5	1	1'40''	8	2	1'30''
A ...	6½	6	6	4'	6	6	2'45''	7	2	2'40''
F ...	6	4	6	50''	6	7	1'25''	7	2	1'10''
E ...	6	4	1	1'	6	0	1'40''	8	0	1'
J ...	6	5	0	55''	5	2	40''	8	1	1'20''
A ...	6½	6	3	1'30''	4	2	3'	3	3	2'
G ...	6	4	3	50''	4	2	55''	6	1	1'
C ...	6	5	8	3'10''	6	3	2'5''	6	1	1'37''
C ...	6	3	1	1'40''	5	1	52''	5	0	45''
R ² ...	6½	2	1	35''	3	0	2'	3	0	1'30''
		49	32		52	28		69	12	

(1) « Mais J. ne sait pas des a », dit-elle en montrant les lettres.

(2) Cet enfant a montré de la mauvaise volonté dans les différentes expériences qu'on lui avait fait faire.

2^e expérience

Nom	Age	Lettres			Formes géométriques			Scènes		
		Exactes	Fau- tives	Temps	Exactes	Fau- tives	Temps	Exactes	Fau- tives	Temps
J ...	6	5	1	1'30''	4	3	1'25''	6	0	1'15''
A ...	6	5	6	3'5''	6	6	1'40''	5	3	3'
E ...	6	4	1	1'10''	5	3	1'5''	6	0	1'5''
Em. .	6½	1	9	1'35''	3	9	1'30''	7	2	1'40''
J ...	6	3	5	1'30''	5	3	1'5''	6	0	1'35''
A ...	6½	4	1	45''	7	0	1'25''	4	0	42''
G ...	6	4	2	1'3''	4	2	1'15''	6	0	55''
C ...	6	2	7	3'45''	4	6	2'3''	5	0	1'42''
C ...	6	4	0	1'3''	5	5	1'35''	5	2	1'5''
R ...	6½	3	0	2'30''	6	0	2'	5	0	1'25''
J ³ ..	6	2	1	45''	4	1	1'15''	5	2	40''
		37	33		53	38		60	9	

(3) « Ah ! dit-il en voyant les images, on retient mieux ça, c'est quelque chose. »

Decroly et Degand tirent de cette expérience la conclusion suivante : 1° Chez les enfants normaux de 4, 6, 6 1/2 et 7 ans le nombre total d'images trouvées dépasse le nombre des formes géométriques et des lettres, et 2° le nombre d'erreurs commises est beaucoup moins élevé pour les images que pour les lettres et les formes géométriques.

D'autres expériences faites sur des enfants atteints d'anomalies diverses et d'âges différents, ont permis aux auteurs de conclure que ;

1° Les anormaux les plus atteints ne s'y adaptent pas.

2° Des enfants qui se laissent guider par le hasard, dans la recherche des lettres et des formes géométriques, s'éveillent, s'intéressent dès qu'il s'agit des images et donnent un résultat positif.

3° En général, le nombre exact d'images trouvées est plus élevé que le nombre de lettres et de formes géométriques.

4° Les erreurs commises pour les formes géométriques sont en plus grand nombre que celles commises pour les lettres et les images.

5° Deux sujets se sont aidés de la mémoire motrice pour les lettres qu'ils ont apprises d'après l'ancien système d'épellation et, pour ce motif, ils en ont trouvé plus que de formes géométriques et d'images et ce, en commettant moins d'erreurs et en employant moins de temps.

6° Les signes abstraits, lettres et formes géométriques, sont de mieux en mieux reconnus au fur et à mesure que les enfants avancent en âge, indépendamment de l'intelligence.

Et cependant, il y avait une lettre bien simple (t, q) et une figure régulière (cercle, trapèze, rectangle) qui étaient plus facilement reconnaissables, qu'une scène où plusieurs personnages d'aspect différent agissent de diverses façons. Il y avait aussi d'autres lettres d'allure un peu bizarre (x et z) qui ont été reconnues plus encore que les lettres t, q. Ainsi encore, l'ellipse et une sorte d'étoile à 4 pointes ont été plus aisément reconnues que d'autres figures (trapèze, rectangle, losange).

Les auteurs estiment que la raison qui contribue à une telle reconnaissance, c'est l'intérêt. Ils affirment en effet que lorsqu'ils présentaient aux sujets la série des 9 images, ils remarquaient instantanément, chez les plus jeunes surtout, que leurs yeux brillaient davantage, qu'ils paraissaient plus intéressés et que leur attention semblait mieux fixée.

En somme Decroly et Degand ont tiré de ces expériences les données suivantes : 1° La valeur des recherches psychologiques chez les enfants est aléatoire, si l'on ne tient compte du facteur intérêt.

2° Les méthodes d'enseignement doivent s'inspirer du principe que ce qui est simple dans le sens naturel du mot peut ne pas être concret et inversement, que ce qui est concret peut ne pas être simple.

D'autres expériences ont été faites dans le même but (20). Dans toutes ces expériences, « l'enfant s'est assimilé d'une manière étonnante et permanente les phrases, et cela beaucoup plus rapidement que les mots, que les syllabes et les lettres ».

Ainsi, encore dans l'Institut des anormaux, un garçon de 8 ans, entre autres, atteint de dureté d'ouïe, en huit jours d'initiation à la lecture globale, avait connu l'image visuelle d'une trentaine d'ordres. Il disait à son institutrice : « Tu sais, moi, j'aime bien de lire comme ça. Regarde, j'ai écrit tout ce que tu dis de faire. Ce soir je le montrerai à ma mère. »

Des expériences sur l'expression de la pensée par l'écriture ont montré encore que la fonction de globalisation prédomine et facilite la compréhension d'autant plus que le temps de la présentation de la phrase est plus court.

Ainsi, le 12 juin 1906, Decroly et Degand ont montré à un enfant (R...) la phrase : « Mademoiselle coupe le

(20) Decroly et Degand : « Contribution à la pédagogie de la lecture et de l'écriture », Arch. de Psych. 1907, p. 339. Voir aussi : « Faits de psychologie individuelle et expérimentale », Hygiène scolaire, mars 1908, Bruxelles.

carton », pendant 10". Il a fallu 4 présentations pour qu'elle fût définitivement reproduite avec exactitude. Donc 40". La phrase : « Mademoiselle frotte ses bras » fut montrée pendant 5 ". Elle a été reproduite après cinq représentations. Donc 25". La phrase : « Mademoiselle froisse le papier », présentée pendant 2", a demandé 4 répétitions, c'est-à-dire un total de 8".

L'avantage est donc à la phrase présentée pendant 2".

L'après-midi du 13 juin la phrase : « les boules balancent » fut présentée pendant 10". Il a fallu 7 répétitions pour qu'elle soit exactement reproduite. Donc 70". La phrase : « la boîte roule », présentée pendant 5", a demandé 8 répétitions, donc 40". La phrase : « le papier glisse », présentée pendant 2 ", a demandé 6 répétitions, c'est-à-dire 12".

L'avantage est encore à la dernière phrase.

Deux jours après, Decroly et Degand ont repris l'expérience en renversant l'ordre de la présentation pour annuler l'avantage de l'entraînement préalablement acquis. La phrase : « Mademoiselle casse le bois » fut présentée pendant 2" ; elle fut reproduite après 4 répétitions, c'est-à-dire après 8". La phrase : « Mademoiselle jette le crayon », vue pendant 5", a demandé 6 répétitions, dont 30". La phrase : « Mademoiselle plie le mouchoir », vue pendant 10 ", n'a demandé que 6 représentations, soit un total de 60".

Les auteurs ont conclu que : 1° la phrase vue pendant 2" est fixée (au moins chez leur sujet) et reproduite plus vite ; 2° que cette phrase vue pendant 2" ne demande pas plus de répétitions que les phrases vues pendant 10" et 5" ; 3° que l'avantage de la phrase vue pendant 2" est, dans une certaine mesure, indépendant du moment de l'expérience.

Il est intéressant de constater que toutes ces expériences de Decroly ont revêtu la forme du jeu. La raison est compréhensible. Le jeu est le moyen par excellence d'une investigation plus sûre et plus naturelle du psychisme de l'enfant. Decroly a fait du jeu son principal moyen de l'éducation.

Nous en parlerons au chapitre de l'évolution de l'afectivité.

Nous avons voulu avoir une opinion personnelle sur le phénomène global ; pour cela, nous avons repris l'expérience du Dr Decroly concernant les lettres, les syllabes, les mots et les phrases, sur cinq enfants de cinq à six ans d'une école maternelle, ne sachant ni lire ni écrire (22).

Cette expérience a donné les résultats suivants :

Un garçon (M...) avait reconnu pendant l'expérience 28 fois les phrases, 11 fois les mots, 10 fois les syllabes et 7 fois les lettres.

Un autre garçon (M...) avait reconnu 11 fois les phrases, 3 fois les mots, 5 fois les syllabes et 3 fois les lettres. Une fille (A...), 9 fois les phrases, 9 fois les mots, 4 fois les syllabes et 4 fois les lettres. Une autre fille (Ch...), 16 fois les phrases, 7 fois les mots, 5 fois les syllabes et 2 fois les lettres. Une autre fille encore (S...) avait reconnu 13 fois les phrases, 11 fois les mots, 1 fois les syllabes et 7 fois les lettres.

En général, les phrases ont été reconnues 77 fois, tandis que les mots ne le furent que 42 fois, les syllabes 25 et les lettres 23.

Quatre jours après l'expérience, ayant voulu savoir ce que les enfants avaient retenu, nous obtenons les résultats suivants, sans aucune présentation préalable des cartons :

Le garçon (M...) avait retenu 4 phrases, 3 mots, 2 syllabes et 1 lettre.

L'autre garçon (M...) avait retenu 2 phrases seulement.

La fille (A...), qui le 3^e jour de l'expérience était assez distraite à cause d'une gêne qu'elle ne disait pas, avait retenu 1 phrase, 1 syllabe et 1 lettre.

La fille (Ch...), 3 phrases, 1 mot, 1 syllabe et 1 lettre.

Le 5^e enfant n'était pas présent ce jour-là.

En somme, les 4 enfants avaient retenu 10 phrases, 4 mots, 4 syllabes et 3 lettres.

Nous pensons qu'on peut tirer de cette petite expé-

(22) L. Papanastassiou : « L'école nouvelle par la méthode Decroly » (en grec), p. 39, Castoria. Grèce 1933.

rience la conclusion à laquelle a été amené Decroly, à savoir que la perception de l'enfant est dominée par la fonction de l'ensemble, de l'idée complète, et que la phrase, représentant cet ensemble, ce complexe vivant et intéressant, aide l'enfant dans son travail de compréhension et d'assimilation, et lui devient simple et concrète.

En tenant compte des résultats de ces expériences on est en droit de dire que l'ancienne conception du simple et du concret, de l'élément et du particulier dans l'enseignement, doit céder la place à une conception plus conforme à la psychologie de l'enfant, celle qui admet que l'enfant voit l'ensemble avant les parties, le tout avant le particulier ; et que cette fonction domine toute la vie psychique du jeune être.

D'ailleurs, dans l'enseignement, on fait déjà une application de cette conception sans le savoir quand on ne passe pas par l'élément pour atteindre le tout, mais donne le tout tel qu'il est, quitte à s'occuper de l'élément après, ou même à ne pas s'en occuper du tout. Ainsi Decroly constate qu'en orthographe d'usage à un moment donné, on trouve nécessaire de donner aux élèves les ensembles tels qu'ils sont et on fournit l'image entière en une fois (noms propres, noms de familles, ceux des villes et de cours d'eaux et des milliers d'autres mots). Il en est de même lorsqu'on fait la leçon dite d'intuition avec tableaux, clichés ou vues cinématographiques. Aussi le dessin, dit de croquis, et les causeries ne sont que des ensembles offerts aux élèves, des ensembles pleins de notions, de connaissances et d'émotions.

En sciences naturelles, c'est par l'examen de la fleur, des pistilles, des étamines, des pétales et des sépales qu'ils commencent sans se rendre compte qu'ils se trouvent en présence d'objets excessivement compliqués qui peuvent eux-mêmes être décomposés en tissus, sièges de fonctions différentes, puis en cellules qui, elles, sont encore de véritables microcosmes (23).

(23) Decroly : « La fonction de globalisation et l'enseignement », p. 10. Lamertin, Bruxelles.

En histoire avec « les épisodes frappants de la vie des peuples », en géographie avec « la maison de l'élève ou le quartier de l'école », ce n'est encore que la fonction de l'ensemble qui se trouve au fond.

En écriture enfin, en demandant à l'enfant de s'initier par des lignes droites, pour passer ensuite à l'écriture des lettres et des mots, on exige en réalité « un travail de coordination musculaire plus difficile, plus compliqué que lorsqu'on fait exécuter un ovale complet, un rond, comme on dit aux enfants ».

« Or, chez l'enfant, dit Decroly, il ne faut pas le perdre de vue, d'innombrables notions ont pénétré de cette manière, sans analyse consciente préalable, sans dissociation voulue si l'on peut dire.

« Ainsi la notion de la maman, celle de son biberon, des parties de son corps, de ses vêtements, de ses jouets, des chambres de sa maison, des meubles qui s'y trouvent, des personnes de son entourage, de leur langage, des ustensiles familiers, des spectacles habituels de la vie familiale, des animaux, des plantes, du jardin, de la rue, puis la notion de ses émotions, de ses besoins, de ses plaisirs, de ses souffrances, de son propre corps, de ses propres actes et de leurs répercussions sur le milieu ; tout cela et mille autres faits et objets s'offrent à lui, sans ordre prévu par un éducateur, mais un grand nombre de fois dans leurs rapports naturels, vrais, les uns en fonction des autres et non séparément, ni par fragments.

« La maman se présente à l'enfant tout entière et non en détail ; les objets, de même que le milieu qui l'entoure directement, s'offrent de pareille façon à sa curiosité avide sans que personne songe à imposer un ordre de présentation ; son propre être est là tout entier à chaque fois qu'il reçoit une perception de son moi, qu'il ait faim ou soif, qu'il soit fatigué ou qu'il ait mal, qu'il ait peur ou qu'il se fâche, qu'il désire jouer ou sortir, qu'il saute, court, mange, se baigne ou se couche, sa personne est là, non disjointe, dans sa totalité.

« Les leçons qu'il reçoit de lui-même ne sont pas sérieuses suivant des étapes rationnelles et préconçues.

« Et cependant, il se retrouve dans cet apparent dé-

sordre et parvient à se comprendre, sa conscience s'édifie graduellement ; comme le créateur des cosmogonies, il fait sortir l'ordre de ce chaos » (24).

Decroly étend cette fonction dominante, qu'il appelle fonction de globalisation, non seulement à des perceptions visuelles où elle est plus frappante, mais à toutes les autres ; non seulement à la face centripète du psychisme mais à son côté centrifuge.

« Ainsi dans les fonctions dépendantes de l'ouïe, la perception des bruits tel que le pas du cheval, d'une troupe, le bruit d'une foule, d'un chariot, d'un train, d'une automobile, d'un avion, de la mer, du vent, de la pluie, les sons de fragments de chants, de passages d'opéras, de pièces symphoniques, la compréhension de la parole prononcée à voix basse ou étendue au loin ou à travers une cloison, au téléphone, dans sa propre langue ou dans une langue étrangère, on trouve, dit-il, des phénomènes analogues.

« Ainsi encore l'activité mentale, en rapport avec les sensations cutanées et motrices, fournit en bloc des perceptions de formes, d'élasticité, de rugosité, de température, des données stéréognostiques, des idées relatives à des objets, à des êtres complexes immobiles ou en mouvement.

« Nous reconnaissons, en effet, dans l'obscurité et sans analyse intentionnelle, une clef, un canif, un outil, un livre, un vêtement, une lampe, un animal, une pièce de machine, un escalier, une place de la maison, etc...

« Signalons encore les perceptions que nous avons notamment au cinéma où le phénomène est exclusivement d'ordre visuel, des mouvements, des objets, des personnes, du sens de leurs mimiques, de leurs gestes, alors que le temps pour analyser est si limité » (25).

En ce qui concerne les actes, Decroly, tout en admettant que la plupart d'entre eux exigent pour réussir d'être détaillés, analytiques, composés d'une succession de mouvements fatalement enchaînés, ayant chacun leur impor-

(24) Decroly, ouvrage cité, p. 12.

(25) Idem, p. 19.

tance et ne pouvant être intervertis, ni oubliés (mouvements de parler, marcher, manger, scier, pétrir, sonner, démonter une machine, confectionner un vêtement, etc., etc...), estime que l'homme dans ses actes conçoit tout d'abord l'ensemble et il n'analyse qu'après. L'esquisse d'une solution, la silhouette d'une réalisation, la maquette d'un projet se présentent d'abord en bloc, en totalité à l'esprit, et c'est en fait sous forme globale que se réalise d'abord l'idée qui cherche à se traduire ; puis, viennent des essais, des approximations successives, des améliorations d'ensemble, ou de détail, pour arriver à une exécution de plus en plus parfaite, de plus en plus adéquate au but.

« Que l'on songe, dit-il, aux étapes qu'a parcourues l'habitation, le chariot, le bateau, le métier à tisser, la machine à vapeur, la locomotive, le moteur électrique, l'avion, les moyens d'éclairage, de chauffage, le livre, la plume à écrire, et l'on se rendra compte que l'homme a commencé par prendre en bloc ce qui réalisait le but et que graduellement il a apporté des retouches à ses procédés, des ajoutes, des perfectionnements successifs pour finir par établir une sorte de confection standardisée, confection qui supprime les tâtonnements et économise l'effort dépensé, toujours susceptible d'ailleurs de nouveaux rajustements pour mieux répondre aux exigences imposées par les circonstances et le milieu » (26).

L'enfant, en cherchant à s'adapter ou à traduire les produits de son activité mentale dans la réalité, fait la même chose. Evidemment son but est inconscient et ses procédés sont stimulés par son besoin de mouvement, son instinct d'amour-propre, associés aux instincts de jeu et d'imitation.

Il suffit, constate Decroly, de mettre des matériaux appropriés à ses forces — sable, argile, eau, pierres, planchettes, baguettes, fils de fer, carton, papier, étoffe, etc. —, et des objets ou parties d'objets à sa portée — vêtements, objets de ménage, parties de jouets, d'appareils divers, etc. — pour constater aussitôt les manifestations de sa pen-

(26) Decroly : ouvrage cité, p. 47.

sée globale qui se traduit par des réalisations plus ou moins approchées du modèle imaginé ou observé.

« C'est à ce processus, dit-il, qu'il faut rattacher la construction de trains avec des cubes ou des dominos, de ponts et de tunnels avec du sable, d'animaux divers avec de l'argile ou des matières plastiques, d'armes avec des morceaux de bois, de chevaux avec des manches à balai, de poupées avec des déchets d'étoffe, d'objets variés rappelant des machines ou des mécanismes (moulin, bateau, locomotive, avion, etc...) en assemblant d'une manière quelconque des planchettes au moyen de clous, de ficelles ou de toute autre façon » (27).

C'est la même chose que Decroly constate dans les actes « qui sont en rapport avec l'expression de la pensée ».

« Dans le dessin notamment, l'esquisse, le croquis, le plan, la silhouette, la caricature, sont des exemples flagrants de cette simplification.

« Un tableau, une sculpture, commencent par être une esquisse, une ébauche ; les grandes lignes apparaissent d'abord, les détails ensuite.

« Certains artistes accentuent certains détails seulement et laissent dans le vague le reste de leur composition.

« *Les arts visuels*, encore une fois (peinture, sculpture, dessin), se prêtent naturellement surtout à ce mode d'expression, puisque c'est la vue qui a surtout le privilège de permettre les perceptions de ce caractère spécial.

« L'art auditif (la musique) s'y prête moins ; cependant, le musicien compositeur commence souvent son œuvre par des esquisses de phrases, de thèmes, qu'ensuite il corrige, modifie, étend, répète, soutient par des accords et relie par des transitions.

« La composition littéraire elle aussi fournit un exemple, en ce sens qu'elle est précédée ou s'accompagne dans la plupart des cas d'un travail de pensée en traits plus ou moins larges, travail qui se clarifie et se précise peu à peu,

(27) Decroly : ouvrage cité, page 48.

au fur et à mesure que l'auteur avance dans son élaboration » (29).

En somme, la fonction globale, dominée étroitement par les tendances, l'affectivité, l'intérêt, comme d'ailleurs nous l'avons dit, se retrouve dans tous les domaines de l'activité de l'être, qu'elle soit concrète ou abstraite, particulière ou générale, objective ou surtout subjective, verbale ou non verbale, impulsive, ou expressive, périphérique ou centrale ; elle permet en même temps d'épargner l'effort et d'obtenir, dans un grand nombre de cas pratiques, un résultat plus rapide et plus sûr avec une dépense d'énergie plus restreinte ; elle est enfin un exemple particulier d'application de la loi d'économie.

*
* *

Des faits se rapportant à la fonction de globalisation ont été signalés par d'autres auteurs (30) et ils sont systématiquement étudiés par les psychologues allemands de « Gestalt » ou « Structure » (31).

Pour les auteurs de la « Gestalt-théorie », c'est la forme totale qui prédomine dans la perception de tous les organes des sens et spécialement dans la vision, et l'atomisme mental ne fait que fausser la description des phénomènes psychologiques.

Cette totalité, ce global affectif, s'étend, selon les mêmes auteurs, à des complexes plus vastes, comme les dispositions psychiques individuelles, les complexes sociaux, et les facteurs isolés dépendent de ces structures totales. L'école de Leipzig, dit Guillaume (32), va jusqu'à soutenir que les formes différenciées ne s'affranchissent jamais

(29) Decroly : ouvrage cité, page 22.

(30) Voir Segers : « La perception visuelle et la fonction de globalisation ». Lamertin, 1926, Bruxelles.

(31) H. Pierron : « L'œuvre scientifique de Decroly », Bulletin S.F. de Pédagogie, n° 47, 1933. P. Guillaume : « La psychologie de la forme ». Flammarion, 1937.

(32) Pi Guillaume : Ouvrage cité, pages 148 et 224.

complètement de la totalité affective et qu'on ne peut les en séparer que par abstraction. Dans la théorie de la forme « l'ensemble forme un processus physiologique total, auquel, du moins dans le cas de l'organisation manifeste, répond l'unité du phénomène conscient total ».

Köhler (33) a montré aussi que chez les animaux inférieurs et supérieurs, la prédominance de la perception sommaire et globale est frappante.

Il semble bien que la notion de la « fonction de globalisation » ne diffère pas au fond de la « Gestalt-théorie » des psychologues allemands. Decroly expose cette ressemblance dans les termes suivants : « Le sens de « structure » ou « Gestalt » implique plus particulièrement la conception d'une attitude spéciale de l'être mental à l'égard de l'ambiance, attitude qui fait que cet être se présente dans sa totalité innée et acquise en face des objets et des événements et les perçoit, y pense ou réagit à leur égard avec toute sa personne. Le terme « globalisation » exprime au fond la même idée. En disant que les objets et les faits perçus, les souvenirs, les pensées élaborées et les actes et les paroles exprimées, sont souvent comme des « tout », des ensembles indivis où les détails ne sont pas cherchés, mais s'imposent d'eux-mêmes et sans que l'on s'en rende compte, on veut entendre que c'est en fait la totalité de l'individu qui perçoit, pense et agit ensemble et que c'est par suite de cette attitude globale que les objets, les événements, les perceptions, les idées et les actes, prennent ce caractère global » (34).

*
**

Le problème de la perception globale fut l'objet de critiques.

Ainsi Grammaussel n'accepte pas l'existence de la perception totale chez l'enfant. Pour lui, la vision de l'en-

(33) « L'intelligence des signes supérieurs », Alcán, 1927.

(34) Decroly : « Le rôle du phénomène de globalisation dans l'enseignement », Bulletin de la Société R. des sciences méd. et nat. de Bruxelles, 1937.

fant n'est pas « synchrétique ». Il estime que c'est le contraire qui existe.

En demandant à des enfants d'observer deux carrelets peints identiquement avec un grand nombre de couleurs différentes, et puis deux autres carrelets dont certains détails seulement les différenciaient des premiers, il a constaté que les enfants savaient choisir les carrelets pariels et reconnaître leur différence. Il en conclut que les enfants voient bien les détails et non l'ensemble, le total.

Il est évident que ce n'est pas la perception spontanée qui est explorée par cette expérience. L'arrangement de celle-ci était tel qu'il forçait les enfants de concentrer leur attention sur les détails. C'est par ce côté seulement que les carrelets différaient.

L'observation sur deux enfants de 2-3 ans, qui feuilletaient librement une revue d'art, a conduit le même auteur à déduire que « les ensembles » et les « types » interviennent seulement aux moments de fatigue et que la pensée infantile se caractérise par le fait d'aller du même au même, sur un détail, sur un aspect bien saisi. « Les perceptions exactes, dit-il, se font par le détail ; les perceptions globales interviennent là où l'enfant ne réussit pas à voir exactement, ou bien quand il se dispense de faire effort. » (35)

Mlle Pellet (36) se montre sceptique au sujet de l'opportunité de l'emploi exclusif de la méthode globale dans l'enseignement, car, constate-t-elle, en dehors des avantages offerts par elle, certaines formes graphiques sont à peine aperçues par les élèves pendant les 6 mois de l'exercice.

(35) « Ce que voient les yeux des enfants », J. Psych. 1924. « Expérience aux jardins d'enfants », Journal de Psych. 1927, cité par T. Jonckheere dans sa « Pédagogie expérimentale », p. 66. Lamertin, Bruxelles, et par Segers : « La fonction de globalisation », 1926, Lamertin.

(36) « Essai d'application de la méthode globale », Bulletin de la Société Alfred Binet, oct.-nov. 1931, cité par N. Braunshausen in « Hommage au D^r Decroly », p. 158.

R. Meili (37), en se basant sur les expériences de Sander-Heiss et sur les siennes propres, constate que les enfants ont tantôt la perception synchrétique tantôt la perception analytique. « L'enfant, dit-il, voit d'une façon synchrétique un ensemble, lorsque sa forme est simple et sa structure peu compliquée, mais il voit d'une façon analytique, a) lorsque l'ensemble tel que le réalise l'adulte n'a pas de signification pour lui, alors que les détails en ont une, b) lorsque la structure de l'ensemble est trop compliquée et trop faible. »

A l'encontre de ces critiques viennent d'autres recherches.

Ainsi Wallon (38) montre que dans l'acquisition de nouvelles adaptations le rôle de l'acte global est prédominant. Il considère l'activité des centres sous-corticaux plus globale que celle des centres supérieurs.

G. Pouillard (39) constate la même chose par ses expériences sur la perception spatiale. Le caractère global de cette perception lui apparut d'une façon formelle.

P. Guillaume (40) estime judicieusement que le temps nécessaire pour lire un mot familier est bien inférieur à celui qu'exigerait la perception distincte du même nombre de lettres groupées d'une façon quelconque ; de plus, au tachistoscope on n'aperçoit pas l'altération d'une lettre dans un mot familier et tout se passe comme si la lettre correcte, qui manque, avait été vue. Mais le lecteur ne distingue pas, dans le mot, ce qui est sensation proprement dite et ce qui est interprétation imaginative ; sa perception ne lui apparaît pas comme un mélange de ces deux sortes d'éléments. S'ils existent, ils ne sont pas juxtaposés, associés, mais en quelque sorte fusionnés et méconnaissables. « Un observateur, ajoute-t-il, respectueux des faits et sans prévention théorique, comme Binet, avait fini par

(37) « La perception de l'enfant et la psychologie de la gestalt », cité par N. Braunshausen in « Hommage au D^r Decroly », p. 159.

(38) « La maladresse », *Journal de Psych.*, janvier 1928.

(39) « La psychogénèse de la troisième dimension », *J. Psych.*, janvier 1934.

(40) Ouvrage cité, p. 10.

voir dans l'expérience du discernement tactile des deux pointes d'un compas une méthode d'étude de la personnalité du sujet autant et plus qu'une méthode d'exploration de sa sensibilité, et il sentait vivement la difficulté de séparer les deux problèmes. »

Qu'il s'agisse enfin de la psychologie du « courant de conscience » ou des « données immédiates », du « behaviourisme » ou des « différentes conduites humaines » de la « mentalité primitive » ou de la « pensée prélogique des enfants », c'est la perception de l'ensemble, du global, de la forme, qui prédomine ; l'analyse ne vient qu'après.

Ainsi l'atomisme psychologique fait place à une psychologie fonctionnelle reposant sur la notion du dynamisme mental et tenant compte du caractère vivant de la pensée, de l'unité dynamique de la conscience et de l'organisme tout entier.

En ce qui concerne la perception des enfants en particulier, il semble bien établi que l'enfant, plus que l'adulte, voit le tout avant la partie, l'ensemble avant le détail, le type avant l'individu. Il voit la poupée avant de définir les vêtements qu'elle porte. Il distingue l'arbre : tronc, branches et feuilles, avant de connaître le chêne, le hêtre, etc. Il connaît « les blés » sans différencier visuellement le froment, le seigle, etc. En somme, la vision de la silhouette globale précède celle du dessin du détail, ce qui veut dire que les premières acquisitions correspondent à des perceptions d'ensemble, à des choses réelles, intéressantes et comprises (41).

Les stades d'énumération, de description et d'interprétation des images, consacrées par Binet, comme ceux de la substance, des réactions, des relations et des qualités introduits par Stern ne viennent pas à l'encontre de la perception globale ; ils nous indiquent évidemment la capacité de l'enfant d'observer une image et, comme nous le verrons dans l'examen du développement de l'expression chez l'enfant, ils nous permettent un certain classement des élèves au point de vue attention et capacité de descrip-

(41) Demoor et Jonckheere : « La science de l'éducation », page 119, Lamertin, Bruxelles.

tion. Mais il n'en reste pas moins que cette capacité est essentiellement globale.

Decroly (42) estime que dans les expériences de description des images, il faut tenir compte du langage qui facilite ou entrave le phénomène perceptif ; que l'énumération est, en fait, un stade du phénomène global, celui où l'enfant perçoit des ensembles limités : des personnages et des objets perçus comme des « tout » dont il n'analyse pas encore les attitudes, ni les rapports. La description et l'interprétation, comme les stades de l'action et des rapports, supposent des stades ultérieurs de la perception globale révisée sous l'influence d'une analyse inconsciente ou plus ou moins voulue, grâce aux changements survenus dans l'intérêt par l'effet du développement intellectuel et des opinions acquises.

Decroly n'exclut pas la possibilité de l'analyse dans le phénomène global, mais il pense que cette analyse est inconsciente, non voulue, dirigée par l'intérêt plus ou moins apparent du sujet cherchant à s'adapter. D'autre part il remarque que le cliché « global » ne reste pas indéfiniment au même point, mais par des rajustements successifs, il peut se rapprocher de plus en plus d'un schéma, d'une synthèse, fruit d'une analyse en plusieurs temps, mais dominée encore par le besoin et l'intérêt. C'est ainsi que l'enfant emploie d'abord des termes concernant la quantité ou le temps moins précis et plus globaux. Ces termes ont pour lui et pour l'entourage un sens parfaitement clair. Quand il dit, par exemple, « donnez-moi beaucoup ou peu », il exprime son désir d'en avoir moins ou plus ; quand il emploie les mots « toujours » et « encore », c'est pour exprimer le désir qu'un acte dure ou se répète (à 2 ; 9) ; puis une nuance : « encore un peu ou un petit peu » (2 ; 10) ; de même que « tout le temps et longtemps » (à 2 ; 12 et 3 ; 3). Il en est ainsi pour tous les termes globaux qui sont souvent plus riches de sens que des nombres et des termes exacts, puisqu'ils témoignent de l'attitude affective du

(42) « La fonction de globalisation et l'enseignement », p. 16.

sujet qui les emploie en face des quantités, des objets et des phénomènes qui l'intéressent (43).

Les termes globaux sont chez l'adulte incontestablement plus fréquents que les termes précis. Decroly estime que c'est parce qu'ils sont entendus plus souvent par l'enfant qu'ils sont employés plus tôt. Néanmoins, si l'on peut les considérer comme étant les termes les plus généraux, il faut admettre, pense-t-il, qu'ils entrent pour l'enfant, jusqu'à un certain âge, dans la catégorie des termes globaux, des termes qui traduisent des idées globales, des impressions ou perceptions globales.

« Il faut, dit-il à propos de la notion du temps, souligner un fait curieux : c'est qu'après cette période des termes globaux l'enfant utilise, pendant un certain temps, les termes précis, eux-mêmes dans un sens global ; ainsi « hier » peut se rapporter à tout le temps passé, comme « demain » à tout le temps futur, avec parfois une confusion et même une combinaison des deux ; il est vrai que l'adulte, quand il dit « dans une seconde, une minute, 8 jours, 15 jours », utilise aussi des termes précis pour un temps imprécis, — mais c'est surtout pour la durée qu'il les utilise, tandis que l'enfant s'en sert également pour les relations entre le présent, le passé et le futur. »

Quoi qu'il en soit, Decroly estime que les termes globaux précèdent les termes spécifiques et que ces termes-là sont plus aisés à manier par ce fait même. L'analyse ne vient qu'après, avec l'avancement de l'enfant en âge.

Il ne faut pas oublier d'ailleurs que dans l'apparition de l'analyse il faut tenir compte des divers facteurs qui, à côté du langage, jouent un rôle prépondérant : c'est avant tout l'individualité de l'enfant représentée par son intelligence, ses intérêts, ses aptitudes au langage ; puis il y a le milieu qui est plus ou moins favorable.

Il est intéressant de préciser davantage les limites où l'analyse commence chez l'enfant et de voir les degrés vé-

(43) Decroly : « Etudes de psychogénèse », pages 174-175. Lammertin, Bruxelles 1932, et Decroly et A. Hamaïde : « Le calcul et la mesure au premier degré de l'école Decroly », p. 32. Delachaux, 1932.

ritables de l'évolution qui sont loin d'être rigoureusement inscrits dans les cadres un peu rigides des stades formulés par Binet et Stern. C'est ainsi seulement que l'éducation de l'enfant peut devenir plus adéquate à ses capacités et que sa pensée peut acquérir des formes de plus en plus abstraites et de plus en plus symboliques, ce qui est la caractéristique propre de l'espèce humaine.

*
* *

Le phénomène de la « vision d'ensemble » a été étudié avant le D^r Decroly. Ainsi, Renan, dans « L'avenir de la science », désigne sous le nom de « syncrétisme » la perception de l'homme primitif « qui est générale et compréhensive, mais obscure et inexacte », où « tout est entassé sans distinction ». L'homme primitif, selon lui, ne divise pas, il voit les choses dans leur état naturel, c'est-à-dire organique et vivant ; rien n'est abstrait ; car l'abstraction c'est le morcellement de la vie ; tout est concret et vivant. La distinction n'est pas à l'origine ; de là, constate Renan, cette extrême complexité des œuvres primitives de l'esprit humain (44).

C'est ce terme de « syncrétisme » que certains auteurs ont déjà introduit en psychologie pour désigner « la perception de l'ensemble, de la physionomie générale des choses qui est si marquée chez l'enfant » (45). Jacotot (46) a même mis en pratique la conception de l'ensemble en commençant la lecture aux enfants par la phrase de Télémaque : « Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse ».

Alfred Binet, en outre, avait observé « la faiblesse d'analyse » chez l'enfant. Il avait remarqué, en effet, qu'à 1 an 9 mois la petite fille qu'il observait comprenait le des-

(44) Cité par Claparède : « Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale », et par Decroly : « La fonction de globalisation », page 14..

(45) Claparède : « Exemple de perception syncrétique chez un enfant », Archives de Psych., Genève 1907, p. 195.

(46) « La méthode universelle ».

sin d'une table, d'une chaise ou d'une bouteille et non celui des parties isolées du corps humain ; elle n'avait même pas reconnu un doigt dessiné en grandeur naturelle, quoique l'ongle et les trois phalanges étaient bien distincts.

L'expérience fut renouvelée quand l'enfant avait 4 ans et 4 mois ; elle resta hésitante, étonnée devant les mêmes dessins, et ne put les comprendre. Binet conclut que « ce qui manque à l'enfant, ce qui l'empêche de saisir le sens des dessins précédents, c'est qu'il ne possède pas au même degré que nous le talent de l'analyse. L'enfant n'exécute pas facilement le travail de désagrégation ; il a perçu l'objet pris dans son ensemble et pour qu'il le reconnaisse, il a besoin, le plus souvent, de recevoir cette impression d'ensemble » (47).

Mais ce qu'il est intéressant de constater, c'est que Decroly a eu le mérite de formuler le principe de globalisation, de faire de lui « non une simple intuition, mais bien une conséquence, une induction de principes scientifiques » (48) et de mettre en évidence l'importance considérable qu'a cette forme spéciale de notre activité mentale pour la vie et pour l'éducation de l'enfant.

C'est dans les termes ci-dessous que Decroly résume l'existence de la fonction globale et de ses avantages, dont quelques-uns touchent le côté de l'évolution de l'affectivité et des conséquences pédagogiques que nous examinerons dans les chapitres suivants.

1° L'activité globalisatrice fait le pont entre l'activité instinctive et l'activité intelligente supérieure.

2° Elle tient de la première par les stimulants qui la déterminent et de la seconde par les possibilités qu'elle permet d'adaptation à des conditions nouvelles.

3° Elle fonctionne spontanément chez l'enfant et per-

(47) Cité par Segers : « La perception visuelle et la fonction de la globalisation », p. 67. Lamertin, 1926, Bruxelles.

(48) Delacroix : « Le langage et la pensée », p. 372. Piaget : « Le langage et la pensée de l'enfant », p. 173. H. Pierron : « L'œuvre scientifique de Decroly », Bul. S.F.P., n° 47, 1933.

met des acquisitions importantes telles que le langage, les connaissances sur le milieu matériel, vivant, social, et aussi l'adaptation à une série de formes d'activités.

4° La mère l'utilise inconsciemment pour éduquer l'enfant et lui faire acquérir diverses techniques importantes, notamment le langage.

5° Il est indiqué d'y recourir surtout pendant la période de transition qui va de l'éducation maternelle à l'éducation par les procédés logiques et abstraits.

6° Elle peut être appliquée non seulement dans l'initiation aux techniques — lecture, écriture, orthographe — mais aussi aux branches de connaissances relatives à la nature et à l'homme — sciences naturelles, histoire et géographie — et à l'expression de ces connaissances dans la langue maternelle ou une autre langue — rédaction, langues classiques et modernes, dessin, etc...

7° Les débuts de l'arithmétique et des mathématiques doivent tenir compte de l'activité globalisatrice.

8° La condition essentielle pour que l'activité globalisatrice intervienne étant que l'intérêt soit sollicité, il est important de baser l'enseignement des connaissances sur les intérêts de l'enfant et aussi de rattacher l'enseignement des techniques — langage parlé, lecture, écriture, orthographe, calcul, mesure, dessin, travail manuel — à l'enseignement des connaissances — sciences naturelles, histoire, géographie (centres d'intérêt) (49).

(49) Decroly : « La fonction de la globalisation et l'enseignement », pages 57-58.

CHAPITRE IV

QUELQUES ASPECTS DU DÉVELOPPEMENT INTELLECTUEL DE L'ENFANT

De tous les côtés on insiste sur l'importance d'éduquer l'enfant de telle manière qu'il puisse être orienté vers les occupations les plus compatibles avec ses propres aptitudes tant physiques qu'intellectuelles et morales. Par conséquent, prévoir d'une part ce que peut devenir un enfant, utiliser d'autre part les moyens éducatifs convenables pour qu'il soit orienté vers les voies les plus sûres, les plus adéquates à ses capacités et partant les plus utiles pour sa vie d'adulte, c'est réaliser le but même de la « l'école rénovée ».

Le problème, ainsi conçu, déborde évidemment le cadre scolaire. C'est ainsi qu'il est actuellement devenu la constante préoccupation des nations civilisées, conscientes de leurs devoirs envers la société en général, envers la jeunesse en particulier.

Il en résulte que la connaissance des moyens, qui peuvent nous acheminer vers cette solution du problème de la vie, est indispensable. Et on admet qu'il n'y a qu'un moyen efficace : la connaissance de l'enfant.

Connaître les étapes du développement de l'enfant, pouvoir discerner ses signes, c'est la seule manière par laquelle on peut mettre en relation ce que l'on enseigne avec sa propre expérience et former sa vie intellectuelle et morale, tout en favorisant son orientation ultérieure vers les activités compatibles avec ses propres aptitudes. « Il nous suffirait, dit Decroly (1), d'en savoir un peu plus

(1) « L'Etude du petit enfant par l'observation et l'expérimentation », B. des An. de la Société R.S. Médicales et Naturelles de Bruxelles, 1929, N^{os} 5-6.

qu'aujourd'hui et notamment si l'enfant nouveau-né n'a pas d'anomalies graves, s'il entend, voit, réagit aux diverses stimulations du monde extérieur d'une manière adéquate. Si, en dehors des signes physiques de bonne conformation et de santé, fournis par la taille, le poids, l'aspect de la tête, du crâne, et des parties de la face, en dehors de la conformation du tronc et des membres, c'est-à-dire en dehors des symptômes statiques, nous pouvons déterminer avec un peu plus de précision les manifestations dynamiques de la vie et surtout des fonctionnements nerveux et psychiques, ce sera déjà un pas en avant appréciable. »

C'est à ce point de vue que les recherches du D^r Decroly sur le développement sensori-moteur et intellectuel de l'enfant méritent d'être étudiées.

1° *Le développement sensori-moteur*

Les étapes du développement sensori-moteur sont un point capital de la psychologie de l'enfant. En effet, c'est par le mouvement que le petit enfant s'initie à comprendre les parties de son propre corps, à acquérir lentement la notion du « moi » et à former graduellement la conscience de sa personnalité. Un long travail d'identification et d'assimilation est nécessaire, dit Wallon (2), pour apprendre à distinguer le monde qui s'oppose à lui et à s'attribuer comme sien ce qui le rendra capable d'opposer à autrui les exigences de sa personne.

On a décrit les conséquences de la destruction expérimentale complète et bilatérale des centres rolandiques chez le chien. L'animal est paralysé les premières semaines. Ultérieurement sa motilité est mécaniquement normale, mais psychiquement troublée ; il ignore, il ne sait plus qu'il existe ; il vit, véritable automate, dans un monde qui n'a pas de matérialité ni d'existence pour lui, parce que sa sensibilité cutanée, musculaire ou articulaire n'existe pas.

(2) « La conscience de soi », Journ. de psych., 1932, N^{os} 9-10.

Il en est de même chez l'homme dont les centres rolandiques sont altérés. Il est idiot, impassible, indifférent à la douleur, d'ailleurs non perçue, dépourvu de tout comportement quelconque vis-à-vis du dehors, très différent de l'imbécile ou de l'idiot visuel ou auditif qui sont des troublés de l'intelligence, tandis qu'il est, lui, un absent de la vie psychique.

Demoor et Jonckheere (3), auxquels nous empruntons ces détails, estiment ce que nous avons dit plus haut, à savoir que la conscience du mouvement exécuté représente le point de départ des idées fondamentales de l'esprit. Rien donc d'étonnant que la sensori-motricité joue un rôle fondamental dans l'éducation. Decroly nous en apporte l'observation d'un enfant de dix ans chez qui « les mouvements coordonnés n'ont jamais pu se développer » et qui, « malgré le fait que ses fonctions mentales étaient relativement normales, avait un retard considérable au point de vue scolaire » (4).

Le rôle des coordinations motrices et du mouvement en général, dans l'organisation de la conscience de l'enfant, fut l'objet de nombreuses recherches. C'est ainsi que Decroly (5), tout en tenant compte des recherches y relatives, nous apporte ses observations sur les coordinations motrices relatives à la préhension manuelle, au mécanisme sensori-moteur de l'œil, et à la station debout et à la marche.

I

Selon Decroly, la préhension se pratique chez l'enfant d'abord au moyen de la bouche, puis de l'œil et ensuite au moyen de la main, ce qui est la préhension proprement dite.

(3) « La Science de l'Education », p. 132. Lamertin, Bruxelles 1925.

(4) Decroly et Henrotin : « Un cas d'insuffisance motrice », 1909.

(5) « Le développement du petit enfant par l'observation et l'expérimentation », Lamertin, Bruxelles 1929.

La bouche est le premier organe de préhension directe. L'œil se développe ensuite comme une sorte d'organe de préhension à distance. Pendant plusieurs semaines ces deux organes restent pour l'enfant les moyens principaux de la connaissance et de l'expérimentation, jusqu'au moment où la main commence à rendre ses services.

Le mécanisme de la préhension buccale est parfaitement à point dès la naissance et s'il manque, c'est un signe important d'anomalie, qui peut être due à des raisons diverses que voici :

1) L'enfant est trop malingre, trop chétif pour faire l'effort de succion.

2) Il y a un obstacle à la respiration par suite de végétations.

3) Il y a anomalie de la lèvre et surtout du palais (bec de lièvre).

4) Le lait a un goût qui ne plaît pas à l'enfant.

5) Il y a un obstacle au passage du lait dans l'estomac (sténose œsophagienne).

6) Les coordinations des divers actes nécessaires pour serrer le bout du sein, aspirer le lait et le déglutir sont mal agencées.

7) Les organes de préhension buccale et de l'aspiration sont paralysés ou ont une action insuffisante (paralyse ou parésie congénitale).

8) L'enfant, par suite de traumatismes violents à la naissance ou de convulsions prolongées, se trouve dans un état profond de torpeur.

9) L'enfant, atteint de myxoedème ou de mongoloïdisme, est trop apathique pour faire l'effort de succion, etc.

Les mouvements des lèvres et de la langue, au bout de quelques jours ou semaines, s'étendent à des objets qui viennent à leur contact — vêtements du bébé ou de la nourrice, parties du berceau, parties du corps du bébé ou de la nourrice, etc... — et contribuent ainsi à l'acquisition des connaissances sur les propriétés de divers objets. Tous

ces mouvements-jeux pourront dans la suite être le point de départ d'habitudes, c'est-à-dire de réflexes acquis, tel le mordillement de la main, de la lèvre, etc... Telle est l'explication que Decroly donne à ces mauvaises habitudes, auxquelles Freud attache une certaine importance, en les considérant comme manifestations de l'instinct sexuel.

D'autres étapes de la motricité buccale peuvent être établies, depuis celle où la langue peut faire circuler un aliment dans la bouche jusqu'à celle où l'enfant peut placer sa langue dans la position voulue pour produire les diverses articulations nécessaires au langage, l'imitation de certains bruits, le maniement des instruments à vent, etc...

A partir du troisième et surtout du sixième mois l'activité du petit enfant devient plus intense et plus sociale, sous l'influence, bien entendu, de son entourage.

Un cas particulier de la préhension associé à l'instinct nutritif, c'est les réactions qui accompagnent la prise de la nourriture. Decroly résume à ce sujet les travaux de Ch. Bühler et Hetzer (6).

Selon ces auteurs, l'enfant, à la *naissance*, suce tout ce qui touche à ses lèvres, surtout lorsqu'il a faim ; il avale, lèche et produit des petits sons vocaux. Pendant le *premier mois*, il tourne sa tête vers le sein. Dans l'intervalle du premier jusqu'au *deuxième mois*, sa tête cherche le sein et les lèvres sont poussées en avant. A *trois* jusqu'à *quatre mois*, l'enfant mordille les objets qui sont introduits dans sa bouche ; il s'agite quand il voit la bouteille et ouvre la bouche à la vue d'une cuiller. A quatre jusqu'à *cinq mois*, il prend la bouteille à deux mains. A cinq jusqu'à *six mois*, il commence à mâcher. De six à *sept mois*, il tient l'aliment et en mord un morceau, et à *neuf mois* il devient calme quand on prépare la nourriture.

La satiété est manifestée par certaines réactions que voici : La succion cesse. Un vomissement se produit souvent. L'enfant crache, retire la tête, repousse le bout, rai-

(6) V. Ch. Bühler, Hetzer et Tudor-Härt. *Soziolog. und psycholog. Studien über das erste Lebensjahr* Quellen und Studien zur Jugendkunde Heft 5 Jena G. Fischer 1927.

dit le corps ; il fait sans aboutir des mouvements pour repousser la bouteille de lait (0 ; 2 — 0 ; 3) (7), qu'il arrive enfin à repousser avec les mains (0 ; 3 — 0 ; 4).

II

Nous avons déjà dit que l'œil, comme la bouche, constitue pour quelques semaines l'outil principal de la préhension à distance. La valeur de la vision et le rôle du mécanisme visuel-moteur n'est pas évidemment à démontrer. L'œil, quand il explore un objet, reste rarement immobile ; il se trouve toujours en mouvement de haut en bas et latéralement pour qu'il puisse définir l'objet qu'il voit. Les muscles de l'œil et après les muscles de la tête interviennent constamment pour régler le mouvement et faciliter son accommodation, sans compter les autres facteurs qui interviennent, comme la préhension manuelle et les facteurs affectifs et intellectuels. Il est donc intéressant de savoir l'évolution du mécanisme visuel-moteur chez l'enfant.

Decroly insiste tout d'abord sur l'importance qu'il y a de savoir si quelques réflexes existent chez le nouveau-né et notamment ceux de l'élargissement des paupières et de la pupille, le serrement des yeux quand on irrite la peau du front ou qu'on touche à l'œil, le réflexe des paupières au bruit brusque et intense, à des saveurs désagréables, à l'irritation des ailes du nez et de la muqueuse nasale, à la douleur externe ou interne et pendant les cris.

Après cela, les coordinations visuelles-motrices se développent approximativement comme suit :

A la *naissance*, les yeux sont généralement très peu mobiles et ne suivent qu'exceptionnellement un objet brillant qui se déplace lentement de droit à gauche et inverse-

(7) Pour la notation des âges nous emploierons la méthode proposée par Stern ; un premier chiffre indique le nombre d'années d'âge ; un second, le nombre de mois entièrement écoulés, et un troisième qui est entre parenthèses le nombre de jours passés.

ment ; le plus souvent le regard est vague. Ce n'est qu'au cours du 0 ; 2 que la fixation d'un objet brillant s'observe chez la moyenne des enfants. A l'âge de 0 ; 2 encore l'enfant peut suivre un objet brillant qui se déplace latéralement et de haut en bas et inversement.

A 0 ; 3, il ferme les yeux lorsqu'on passe la main devant eux ou qu'on en approche la main ; son regard est sans cesse en exploration ; il fait un accueil spécial à sa mère.

A 0 ; 4, il suit un objet qu'on lui met en main et qu'il regarde ; il marque par un regard étonné le fait de se trouver dans un endroit inaccoutumé ; il remue la tête et le corps quand on cache les yeux avec un écran ; il regarde pendant 25'' dans la direction d'un objet qu'il suit et qu'on fait disparaître ; il suit un objet non brillant (tasse émaillée) latéralement et de haut en bas.

A 0 ; 5, il tend la main vers un objet vu ; cherche un objet qu'on lui prend doucement ou qu'il a laissé tomber ; manifeste de la joie en voyant les préparatifs pour sortir.

A 0 ; 6, il regarde pendant 40'' dans la direction d'un objet disparu ; sourit à un visage, cligne des yeux quand on approche un crayon.

A 0 ; 7, il regarde pendant 52'' dans la direction d'un objet disparu ; il distingue l'expression du visage fâché ou affectueux ; il marque de l'étonnement devant son visage vu dans un miroir, ainsi que devant un portrait de ses parents ; il reste figé devant un étranger.

A 0 ; 8, il regarde pendant 60'' dans la direction d'un objet ; sourit à son propre visage vu dans le miroir ; remarque quand il est dans un nouveau local, quand les objets ont changé de place ; reconnaît la boîte aux bonbons ; se tourne du côté d'une porte qui s'ouvre.

A 0 ; 9, il cherche des yeux un objet qui est tombé et il suit des yeux un objet qu'il fait tomber ; il observe des actes en série.

A 0 ; 12, il peut, si on lui montre d'abord ce qu'il doit faire, placer un cercle en bois dans le creux d'une planche qui présente en outre un creux rectangulaire ou

un creux carré ; reconnaît parmi plusieurs personnes le portrait d'un parent.

A 1 ; 6, il place le cercle spontanément.

A 3 ; 0, il peut montrer de deux lignes la plus longue ; placer un cercle sur un cercle identique, de même qu'un carré, un triangle et un losange ; il réunit les deux parties d'une image.

A 4 ; 0, il place 7 formes géométriques sur les modèles correspondants ; réunit 4 cubes ayant une face rouge pour former un carré plus grand.

A 5 ; 0, il distingue le plus joli des deux profils ; il distingue de deux images celle qui est comique.

III

La préhension proprement dite apparaît avec le développement de la main qui n'est au début qu'une auxiliaire maladroite. On peut distinguer plusieurs étapes de la préhension manuelle qui se rencontrent chez les enfants normaux. Certaines de ces étapes dépendent à la fois de la vue et de la motricité des membres supérieurs, y compris parfois celle du tronc et du cou ainsi que des muscles oculaires eux-mêmes.

Decroly, en tenant compte des travaux y relatifs, nous donne les caractéristiques suivantes :

Tout au début, il n'y a qu'une sorte de réflexe d'ailleurs très marqué, provoqué par le contact de la paume de la main avec un doigt ou un objet cylindrique (crayon, canne) ; la main se ferme et l'enfant peut être suspendu avec les deux mains (Watson).

Vers 0 ; 3, on commence à observer chez l'enfant des essais de toucher actif ; les objets, les parties du corps de l'enfant ou des personnes qui l'approchent sont frôlés avec des signes d'intérêt (expression de joie dans les yeux et les traits de la face).

Vers 0 ; 4, il peut prendre des deux mains, mais sans utiliser les doigts ; il saisit un objet en opposant incomplètement le pouce ; il remue l'objet qu'on lui met en mains en même temps qu'il le regarde ; il commence à

prendre les objets touchés sans avoir besoin de les voir ; il porte la main intentionnellement à la bouche et non plus par hasard.

Vers 0 ; 5, il se débarrasse d'un linge qui couvre sa figure lorsqu'il est couché ; il cherche à prendre avec une main ou deux mains un objet qu'on lui présente ; il l'entoure de ses doigts ; il retient un hochet qu'on veut lui enlever.

Vers 0 ; 6, il frappe un objet sur un autre, lorsqu'on en met deux à sa portée ; il prend un objet en opposant le pouce complètement ; il saisit le bord d'une table lorsqu'on l'en approche ; il commence à prendre à pleines mains un jeton placé sur un table ; il tient un moment deux objets, un dans chaque main, sans les laisser tomber.

Vers 0 ; 7, il saisit en même temps qu'un objet, celui sur lequel l'objet repose ; il écarte la main de la personne qui tente de lui chatouiller le nez ; il imite le geste consistant à frapper sur le bord du lit avec un objet ; il froisse ou déchire du papier ; il peut se débarrasser d'un linge lui couvrant la tête lorsqu'il est assis ; il arrache un jouet des mains de la personne qui est près de lui.

Vers 0 ; 8, il imite le mouvement nécessaire pour faire faire un bruit par une poupée en caoutchouc ; il essaie de prendre un objet placé sur un support à une certaine distance de son lit.

Vers 0 ; 9, il va prendre un jouet qu'il a vu mettre dans une poche ; il cherche à renverser une construction en bois faite devant lui ; il imite l'acte d'ouvrir et fermer un livre ; il peut, étant assis sans soutien, prendre deux objets, un dans chaque main, sans laisser tomber le premier ; il saisit délicatement entre le pouce et l'index ; il imite un mouvement avec une des deux mains et manipule avec l'autre ; à ce moment, la prédominance d'une main sur l'autre apparaît chez 50 % des enfants.

Vers 0 ; 10, il remue une sonnette qu'on a fait tinter devant lui ; peut prendre un jouet placé, en sa présence, derrière un carreau ; peut jeter un objet en le soulevant d'abord ; ouvre une boîte à couvercle non serrant.

Vers 0 ; 11, il peut attirer un jouet ou un bonbon au moyen d'une ficelle qui y est attachée et qu'on lui met

en main ou à sa portée ; il peut emboîter six cubes l'un dans l'autre ; il déplace délicatement des cubes sur une table ; il imite le geste de frapper deux cuillers l'une sur l'autre ; il ouvre une boîte dont le couvercle serre.

Vers 0 ; 12, la possibilité d'inhiber le mouvement de mettre un cube dans la bouche se montre chez 65 % des enfants, chez la même proportion, une main l'emporte sur l'autre ; un certain nombre peuvent mettre un cube dans une coupe, par imitation (ou sur commande) ; et peuvent introduire un bâton dans un trou d'un centimètre et demi environ de diamètre.

A 1 ; 6, 50 % des enfants jettent, étant debouts, une balle dans une boîte.

Pour ce qui concerne les autres coordinations qui exigent la préhension, il faut suivre, constate Decroly, l'évolution de l'adresse manuelle dans l'imitation et dans le maniement des diverses matières : table, terre, papier, outils divers (ciseaux, aiguilles), le déshabillage et l'habillage, le maniement des accessoires pour les repas, pour la toilette, les soins de propreté, l'enfilage des perles, les jouets et les jeux éducatifs, etc...

IV

L'exploration du monde environnant devient plus facile et plus utile dès que l'enfant acquiert la capacité d'être en contact direct avec les objets. Cela ne s'effectue que grâce au développement des coordinations motrices de la station debout et du transport du corps, qui complètent toutes les formes de préhension. On comprend facilement la contribution de la capacité de marcher au développement intellectuel de l'enfant. Si les notions fournies par l'œil, la bouche et la main sont utiles, celles qui s'acquièrent par le contact direct avec les objets, les êtres, les événements sont autrement appréciables.

Le besoin de contact se manifeste chez l'enfant par l'effort considérable qu'il déploie pour se rapprocher et pour saisir réellement les objets. On a minutieusement décrit les manifestations qui accompagnent l'acte de marcher

et le rôle considérable du jeu dans l'acquisition des maîtrises nécessaires sur les coordinations qui permettent l'équilibre et le transport du corps.

Decroly estime que les étapes à parcourir pour que l'enfant arrive à la marche en équilibre correspondent à celles que réalise approximativement l'évolution naturelle : maintien de la tête droite, maintien du tronc dans la position assise, et enfin redressement et transport du corps ; les différences individuelles peuvent évidemment être très marquées.

Voici les points essentiels pour chacune de ces étapes, réunis, d'après les différents travaux, par le D^r Decroly.

1) Pour le maintien de la tête :

a) Entre le 0 ; 1 et le 0 ; 3, la tête reste droite pendant quelques secondes ; elle se redresse dans la position couchée ventrale ; elle peut suivre un objet brillant d'une certaine dimension (Bühler et Hetzer, Jones).

b) Au 0 ; 4, elle résiste à une pression exercée latéralement d'avant en arrière et inversement (Gesell).

c) A 0 ; 6, elle se redresse quand on penche le corps en avant ou en arrière (Kuhlman).

2) Pour la position assise :

a) L'enfant soulève la tête et les épaules dans la position couchée, à 0 ; 4 pour Gesell, à 0 ; 5 pour Bühler et Hetzer.

b) Il reste assis avec soutien à 0 ; 8 pour Bühler et Hetzer et aussi pour Jones ; à 0 ; 9 pour Gesell.

3) Pour le déplacement du corps entier (redressement, station debout, transport du corps) :

a) L'enfant passe de la position ventrale à la position dorsale au 0 ; 4 selon Gesell.

b) De la position dorsale à la position ventrale, il passe au 0 ; 5 selon Bühler et Hetzer et au 0 ; 6 selon Gesell.

c) Il fait des essais de reptation vers 0 ; 3 et il réussit à 0 ; 7 (Bühler).

d) Il frappe avec les pieds quand on le met debout en le soutenant sous les bras, à 0 ; 4.

e) Il se redresse à genoux sans appui et sur les pieds avec appui au 0 ; 8 (Bühler et Hetzer).

f) Jusqu'à 2 ; 0-3 ; 0 (Schattenbrand) il arrive à se redresser sur les pieds sans appui en tournant le corps autour de son axe.

g) Il se redresse directement sur les pieds vers la 5^e année (Schattenbrand).

h) Il acquiert la station debout sans appui à 0 ; 11 selon Ch. Bühler, à 0 ; 12 selon Gesell.

j) Il arrive à marcher sans appui et sans mouvement alternatif des bras à 0 ; 12 chez 50 %, à 1 ; 6 chez 85 % (G.).

Decroly estime qu'il est nécessaire de fixer les moments où se réalisent d'autres coordinations pour le transport et l'équilibre, notamment pour la marche sur une ligne droite, l'ascension et la descente d'un escalier, à quatre pattes ou debout avec ou sans appui, avec les deux mains, avec une main, etc... Puis, pour le saut en hauteur, en longueur avec et sans élan, le saut à cloche-pied sur l'une ou l'autre jambe ; le saut d'une marche en descendant et en montant à pieds joints ou non, la marche rythmée, les pas de danse divers ; la marche en équilibre sur une poutre, la course ; la marche, la course, le saut, etc... avec fardeau porté sur les épaules, dans les mains, sur le dos, etc...

2° *Le développement intellectuel proprement dit*

Nous avons dit à plusieurs reprises qu'une saine éducation ne peut être fondée que sur la connaissance de l'enfant ; comprendre son pouvoir de discrimination, de jugement, de tâtonnement, de souvenir et d'attention, savoir quelles sont les étapes par lesquelles passe son intelligence, c'est connaître le moyen le plus sûr qui nous permettra de satisfaire au desiderata de son éducation.

On a déjà décrit la pensée de l'enfant et on a désigné ses caractéristiques propres. C'est ainsi qu'on dit qu'elle est syncrétique ; elle marche du global à l'analyse pour arriver à une synthèse consciente. Elle est syncrétique parce que l'enfant a un champ visuel perceptif restreint et un

pouvoir d'organisation mental beaucoup plus lent que l'adulte ; il ne peut pas faire la distinction entre les choses et les circonstances, il confond l'essentiel et le fortuit et ne peut pas établir en quelque sorte l'ordre de l'apparition des circonstances. Il vit dans un état de confusion ; les notions du temps, d'espace, de causalité n'ont aucune clarté dans son esprit, malgré le rôle du langage. Ce n'est que peu à peu qu'il sort de cet état mental. En tout cas, il vit dans le concret, dans le présent immédiat, et le concret n'est pour lui que l'expérience liée avec ses activités et son affectivité ; sensations et mouvements occupent la plus large place dans sa conscience et persistent dans toutes les faces de son développement.

On a dit que la pensée de l'enfant se caractérise encore par son *animisme*. L'enfant à une certaine époque considère les choses comme des réalités peuplées de certains pouvoirs ; l'univers tout entier est animé, plein d'êtres capables, comme l'enfant, de caprice et de volonté. Wallon considère que l'animisme n'est qu'un reliquat du stade précédent pendant lequel l'enfant considère son entourage comme un outil pour satisfaire ses besoins, ses désirs. L'enfant en se retirant, en quelque sorte, en lui-même attribue aux objets les formes de sa volonté. Le jeu y exerce encore un rôle considérable.

Une autre caractéristique qu'on cite pour l'intelligence de l'enfant c'est qu'elle est *artificialiste*. Pendant cette période l'enfant considère que les choses de la nature sont fabriquées à la manière dont l'homme fabrique les objets ; il reconnaît qu'il y a des objets inanimés, créés pour être manipulés et détruits. C'est le moment de l'apparition du pouvoir de construction, de génie infantile et de dissociation de la cause et de l'effet.

Ainsi peu à peu la pensée de l'enfant dépasse les choses et sa représentation mentale devient constructive dans l'abstrait. Ainsi encore il arrive au monde des symboles, à un espace mental, après qu'il a compris que les sensations et les mouvements qu'elles déclenchent ne sont qu'une forme inférieure d'activité, que le monde n'est pas une réalité correspondant exactement aux données de ses sens, ni le produit d'une fabrication artificielle, en un mot

après qu'il a obtenu, à un certain degré, le sens objectif de la vérité.

Decroly, par ses recherches sur la discrimination des couleurs, l'évolution des questions et des notions de quantité et de temps, l'évolution des notions relatives à l'âge, la croissance et la vieillesse, à l'intérêt pour les animaux, pour l'origine des êtres, le comment de la vie, la relation de la mère et de l'enfant, comme la recherche relative aux premières étapes des notions de valeur objective et subjective, nous permet de mieux comprendre le mécanisme de la pensée de l'enfant et d'apercevoir quelques étapes de son évolution.

I

La notion de couleur chez l'enfant fut l'objet de plusieurs recherches qui ont permis de constater d'une part l'influence que l'hérédité et le milieu exercent sur le développement de cette notion et les différences individuelles qui en résultent ; d'autre part de fixer, à peu près, à quel âge l'enfant est capable de distinguer et de nommer les couleurs.

Decroly a pu « se convaincre » que l'enfant, avant l'âge de 2-3 ans où le langage intervient, est capable de distinguer les couleurs. En effet, il a observé qu'à 0 ; 5 l'enfant cesse de pleurer et sourit dès qu'on remue devant lui un mouchoir rouge.

Jusqu'à 0 ; 12 l'attention de l'enfant, d'après les expériences faites, se dirige tantôt vers le rouge tantôt vers le jaune. Ce n'est qu'au 0 ; 12 (14) qu'il reconnaît le blanc et qu'il le distingue parfaitement du jaune, du rouge et du bleu.

A 1 ; 4, l'enfant possède déjà la mémoire de la perception des couleurs. L'expérience qui a permis à Decroly de constater ce fait consiste en trois grandes boîtes, s'ouvrant facilement, dont la forme et la dimension étaient les mêmes, mais la couleur différait de l'une à l'autre (jaune, rouge, verte). Dans l'une de ces boîtes et en commençant par la boîte rouge, Decroly mettait, alternativement et devant l'enfant, un morceau de chocolat ; après, il les arran-

geait d'une certaine manière, et demandait à l'enfant de chercher le chocolat. L'attention de l'enfant était toute accaparée par la friandise et la forme du jeu que l'expérience revêtait facilitait l'exploration de sa pensée. C'est ainsi que l'enfant arrive au point à « rechercher le chocolat dans la boîte où on l'a déposé » en comprenant ce qu'on lui demande ; *sa mémoire des couleurs* apparaît (9).

La capacité de comparaison des couleurs n'apparaît qu'à 2 ; 1. C'est un jeu de loto qui a été utilisé comme moyen d'expérience et qui consistait à mettre sur des bonshommes (rouge, jaune, bleu, vert) dessinés sur chacun des quatre compartiments égaux d'un carton, un bonhomme correspondant. Le résultat auquel Decroly a été amené, c'est que l'enfant, avant de pouvoir dire le nom des couleurs, les distingue et les reconnaît. Ce n'est qu'à partir de 2 ; 4 que l'enfant essaie de *désigner* les couleurs.

Le mot « noir » dans ce temps-là s'applique seulement dans le sens « obscurité » et ce n'est qu'à 2 ; 6 qu'il emploie exactement l'attribut « rouge » (Oh, beau ça rouge, dit-il, en voyant des radis sur la table).

A 3 ; 0, l'enfant comprend la question « quelle couleur ? » et désigne exactement les différents rouges, les différents bleus, le noir et le blanc. A partir de ce moment l'enfant aime énormément à faire des comparaisons relatives à la couleur et à poser lui-même la question « quelle couleur ? ».

Les différences de couleurs assez peu marquées sont perçues par l'enfant à l'âge de 3 ; 11, mais les noms de toutes les couleurs ne sont pas connus même à l'âge de 4 ; 10.

Ainsi on arrive à constater avec Decroly que la terminologie complète est loin d'être apprise par son enfant à l'âge ci-dessus, malgré la bienfaisante influence du milieu dans lequel il vivait. Or, il est bien avéré que le milieu favorise ou entrave l'évolution de l'enfant et accentue les

(9) Observations relatives au développement des notions chromatiques faites sur une petite fille jusqu'à 4 ; 6. Congrès international de Pédologie, 1911. Voir aussi « Études de Psychogénèse », Lamertin, Bruxelles 1932.

différences individuelles. Les recherches de Warburg (10) faites sur 1.800 enfants d'école, qui lui ont permis de constater que les enfants de cinq ans ne connaissent pas tous les couleurs fondamentales, que chez ceux même de 6-7 ans, 43 % seulement connaissent complètement la série blanc, noir, rouge, jaune, vert et bleu, et que tous ignorent le brun, le gris et le violet, ces recherches, disons-nous, montrent l'influence considérable et inégale que le milieu dans lequel l'enfant vit exerce sur lui. On sait que Binet a mis dans ses tests l'épreuve des couleurs à l'âge de 7 ; 0.

Dire que le problème est résolu, c'est méconnaître la vérité. Il suffit de jeter un coup d'œil sur les recherches y relatives pour constater la complexité du problème.

Il est donc utile que d'autres recherches viennent, pour contrôler les faits recueillis, clarifier l'évolution de la notion des couleurs et distinguer en même temps des types d'enfants suivant la façon de s'accommoder vis-à-vis des couleurs.

II

Nous avons vu plus haut que l'enfant à l'âge de 3 ; 0 pose lui-même la question « quelle couleur ? ». « L'âge questionneur » pendant lequel l'enfant a une véritable passion pour les connaissances et son désir de savoir est le principal mobile de son activité, permet aux aptitudes intellectuelles de se révéler de la façon la plus naturelle.

En effet, s'il est vrai que l'intelligence se met au service des intérêts, s'il est aussi vrai qu'elle est stimulée par eux, sans que l'on puisse dire qu'elle dépend exclusivement d'eux, il n'en reste pas moins vrai qu'elle dépend, dans une certaine mesure, de l'intervention d'un autre facteur et non le moindre : le langage parlé. Evidemment on ne peut pas oublier qu'il y a une certaine forme d'intelligence avant le langage et même sans le langage parlé (sourds-muets, aphasiques congénitaux) ; mais on ne peut

(10) Cité par Decroly, « Etudes de psychogénèse », p. 27, Larmartin, Bruxelles 1932.

perdre de vue non plus que l'intelligence est liée, pour une importante part, à l'évolution de la compréhension et de l'expression de la parole ; de plus, sa plus grande évolution se révèle à la capacité qu'elle a de superposer au monde des sens, le monde des mots, des symboles, des idées.

Il en résulte que l'ordre de l'apparition des questions chez l'enfant a une grande importance. Cet ordre, qui n'est pas d'ailleurs immuable, tient, selon Decroly, tout d'abord aux intérêts de l'enfant, ensuite à ses capacités du langage, le tout, plus ou moins, influencé par l'intelligence et le niveau de développement de celle-ci.

C'est ainsi que l'enfant, dans une époque où il ne possède pas encore la technique adéquate de la parole, passe par le stade pendant lequel il s'adresse directement aux objets ou aux êtres qui l'entourent pour satisfaire sa curiosité, faire l'éducation de ses perceptions et surtout celles fournies par la main, et fonder ainsi, sans s'apercevoir, la base des jugements qu'il émettra dans la suite. « Elle (la petite fille observée) a joué avec le charbon, dit Decroly, elle l'a écrasé, s'est barbouillé le visage et les mains, elle a gratté la craie avec un canif, des ciseaux, un clou, un morceau de zinc trouvé, elle s'est donc rendu compte de la fragilité de cette roche, elle mordu dessus et a constaté, après une vilaine grimace, qu'il ne fallait pas recommencer.

« Elle a pris du marbre blanc pour du sucre, a essayé de le mordre et, aux dépens de ses petites dents, elle a appris le contraire ; elle s'est coupée avec du verre, a cassé de l'ardoise avec un marteau, elle a coupé de la gomme, du drap, du carton avec des ciseaux, elle a enfoncé des clous dans du bois, dans du linoléum, dans du carton, elle a essayé de le faire dans du verre, qui s'est brisé à son grand étonnement, elle a déchiré avec ses doigts du satin, du taffetas, mais n'a pu couper de cette façon un morceau de toile neuve, ce qui l'a beaucoup tourmentée et lui a fait faire un examen plus approfondi de cette matière ; le canif lui a confié plusieurs de ses secrets et lui a permis de tailler des bouchons, du bois, de donner des coups dans le mur, d'arracher le papier de la tapisserie... Elle a bar-

bouillé de vieux papiers, de couleur à l'aquarelle, d'encre, de colle... Elle s'est brûlée au poêle, à la bougie à la flamme de la lampe.

« En même temps qu'elle exerçait ainsi ses perceptions, qu'elle amassait des notions sur les choses en les manipulant, en les retournant de toutes façons, elle désirait compléter les informations fragmentaires qu'elle possédait et, se rendant compte que toute chose a un nom, elle questionnait pour le savoir... » (11).

Ce n'est que vers l'âge de 3 ; 0 que l'enfant pose les questions « qui a fait » et « pourquoi ». Il répond à la première question vers la fin de la deuxième année, à la question « pourquoi » vers 2 ; 6.

La réponse « parce que » n'apparaît qu'à 3 ; 2 et au cours de la *quatrième et cinquième années* les « pourquoi » et les « comment » de l'enfant continuent toujours à être rattachés à des intérêts très objectifs, très utilitaires.

Un autre point caractéristique de cette époque est que l'enfant croit que tous les phénomènes qui le frappent peuvent être expliqués et que cette explication est connue des adultes. C'est ainsi que l'enfant demande toujours à se renseigner sur la cause des phénomènes, et les questions qu'il pose à ses parents deviennent de véritables énigmes pour eux. Est-ce nécessaire de dire quel est leur devoir envers ce jeune être qui cherche à connaître le monde qui l'entoure ?

Decroly estime que la succession dans l'apparition des expressions interrogatives verbales de l'enfant peut être la suivante : 1° *quoi ça ?* (2 ; 0 2 ; 6) ; 2° *qui a fait ?* (vers 3 ; 0) ; 3° *pourquoi* de diverses catégories, (3 ; 4) ; 4° *comment ?* (4 ; 5).

Puisque toutes ces questions sont liées aux intérêts de l'enfant, Decroly se demande si la succession des intérêts se manifeste dans le même ordre. Mais ceci est une question de l'affectivité et doit être traitée séparément. Nous le verrons au chapitre de l'évolution de l'affectivité de l'enfant. Ce qui est juste de dire encore une fois, c'est que

(11) Decroly : *Etudes de Psychogénèse* ; p. 31-32.

l'ordre dans lequel surviennent les questions semble montrer la capacité graduelle avec laquelle l'intelligence de l'enfant s'assimile les choses, ordre qui doit être étudié parce qu'il peut, en se précisant davantage, aider à mieux comprendre le mécanisme de la pensée enfantine et à en tirer des conclusions pratiques pour son éducation.

Evidemment, on ne peut pas tout espérer par la seule utilisation des questions comme moyen d'investigation de l'âme enfantine, parce qu'on connaît combien l'enfant est sujet à des influences de toutes sortes, influences qui peuvent modifier profondément le contenu de ses questions et de ses réponses. La psychologie du témoignage le montre.

Piaget (12) parle, en outre, de questions d'enfants qui ne sont pas du tout des questions posées à l'interlocuteur (3-5 ans). Dans ce cas-là, l'enfant n'attend pas la réponse. Il se la donne lui-même. Il est évident que ce comportement interrogatif de l'enfant ne nous permet pas de comprendre la capacité de son jugement, de sa pensée, ne nous permet pas de conclure pour son véritable développement intellectuel.

Il semble bien que c'est plutôt la création personnelle de l'enfant et son esprit d'invention qui doivent être considérés comme le moyen le plus efficace de nous dévoiler les étapes de son véritable développement intellectuel sans toutefois méconnaître la valeur considérable des questions qui doivent aussi être étudiées et attentivement satisfaites.

« Ne réfrétons pas systématiquement les « pourquoi » des enfants, dit Marcel Prévost (13) ; évitons seulement que les « pourquoi » ne deviennent, dans leur bouche, un vain amusement ou un procédé de taquinerie. « Pourquoi ? », « Comment ? », « Qu'est-ce que veut dire ?... », toutes les formules par lesquelles la curiosité naissante cherche à se satisfaire, sont éminemment utilisables comme moyens d'éducation ; chacune d'elles ouvre au maî-

(12) « Le langage et la pensée de l'enfant », Neuchâtel, Suisse, 1923.

(13) « Lettres à Françoise Maman », Paris 1912, p. 113. Cité par T. Jonckheere : « Pédagogie expérimentale », p. 79, Bruxelles 1926.

tre un crédit d'attention volontaire. Donc, ne jamais rebuter, ne jamais bousculer un « Pourquoi ? ». Ne jamais, non plus, bâcler une réponse, ni surtout répondre une chose inexacte parce qu'on ne sait pas. Il m'arrive de répondre à Pierre ou à Simone : « Je ne sais pas... » et j'en profite pour leur faire observer qu'il faut toujours oser répondre, quand, réellement, on ne sait pas. Car le premier degré de l'intelligence et du savoir, c'est de s'apercevoir qu'on ne comprend pas, ou d'être renseigné sur les limites de ce qu'on sait. Enfin, une réponse archiprécieuse à faire à certain « pourquoi » des enfants c'est :

« — Je répondrai à ton « pourquoi » quand tu seras grand. » Ce qui provoque infailliblement un nouveau « pourquoi » auquel on répond :

« — Parce que tu n'as pas encore assez travaillé pour comprendre. »

III

Un autre sujet des recherches du D^r Decroly, c'est l'évolution des notions relatives à la compréhension et l'usage du vocabulaire concernant les quantités continues et discontinues (14).

Le développement de ces notions a été recherché par d'autres auteurs. Preyer, Binet, Stern, entre autres, nous apportent les observations les plus intéressantes à ce sujet. Mais il semble bien que la recherche détaillée du D^r Decroly, suivie pendant près de 5 ans, donne, autant que nous sachions, plus de détails sur l'ordre de l'apparition chez l'enfant des notions relatives aux nombres. Nous ne suivrons pas le D^r Decroly dans les détails de la technique utilisée. Nous en prendrons seulement les points essentiels.

Decroly constate donc que l'enfant passe tout d'abord

(14) Rapport présenté au I^{er} Congrès International de Pédagogie, Bruxelles, août 1911. Voir aussi « Etudes de psychogénèse », p. 44.

par un stade visuel ; c'est l'époque où il peut apprécier visuellement des groupes de nombres qui, très restreints d'abord, deviennent à la suite de plus en plus étendus. C'est à partir de 1 ; 2 que l'enfant se rend compte de la disparition d'un objet faisant partie d'un groupe peu nombreux, et à 1 ; 3 il possède la notion visuelle du groupe deux. La notion visuelle du groupe trois s'acquiert à 1 ; 6 et ne peut être dépassée qu'après le 2 ; 0.

L'intervention du langage commence à se manifester à 1 ; 8. C'est ainsi que l'enfant se sert du mot « encore » (1 ; 8), distingue le plus grand du plus petit et emploie les noms des nombres « un », deux », « trois », mais d'une façon mécanique et à l'occasion du rythme du mouvement ou du jeu (2 ; 0). Il comprend la question « prends une » (2 ; 1) et il commence à comprendre « prends deux », mais il ne possède la signification exacte de cette dernière qu'à 2 ; 6.

Entre 2 ; 2 et 3 ; 0, l'enfant connaît parfaitement le nombre « deux » qu'il avait exprimé auparavant d'une façon machinale. « Jamais, dit Decroly, elle (sa petite fille) ne manque pas de prendre ses 2 bas, ses 2 petits souliers. Si en chemin elle constate qu'elle a oublié un bas [2 ; 1 (20)] elle retourne le chercher. Elle comprend qu'elle a 2 jambes, 2 pieds et que, par conséquent, il lui faut 2 bas, 2 bottines. » Il sait encore imiter des formes mettant essentiellement à contribution les notions visuelles de nombre, mais il ne dépasse pas les 3 jetons, les 3 bâtonnets et les 3 boutons dont il se sert pour cet exercice. Il emploie fréquemment l'article pluriel « les » pour un groupe d'objets de même nature et il est capable de comparer visuellement des groupes d'objets au moyen d'un jeu de loto, consistant à mettre sur des images représentant des bottines 1, 2, 3, 4, 5, des petits cartons correspondants. Ce n'est qu'à 3 ; 1 qu'il comprend que le nombre « un » représente une quantité.

A 3 ; 3, le 1 et le 2 sont pour lui des quantités bien connues, des acquisitions mentales indestructibles.

On voit que la compréhension de la notion de « deux » précède celle de la notion numérique de « un ».

L'entrée de l'enfant dans la notion du groupe « trois » n'est pas facile ; elle exige du temps, une sorte de gestation plus ou moins longue. Le phénomène de maturation apparaît ici plus clair. C'est ainsi que l'enfant de Decroly commence d'abord à le reconnaître, à le distinguer du groupe 2 (il soustrait 1 du groupe 3, pour l'égaliser avec le groupe des 2 haricots, des 2 jetons, etc...), à l'imiter et, par différents jeux, à arriver à le déterminer parfois spontanément (3 ; 11). Ce n'est qu'à 4 ; 6 que le nombre 3 est connu, et qu'à 4 ; 8 que le groupe 3 est d'emblée distingué. Donc, il a fallu dix-sept mois pour que l'enfant, qui se trouvait d'ailleurs dans un milieu favorable, puisse comprendre la notion du groupe 3.

A la même époque, 4 ; 7 (14), la notion de « demi » est acquise et l'enfant, en décomposant le nombre 3, commence à comprendre la notion de 4. Il imite le groupe des 4 noyaux de cerises qu'il désigne en mettant le doigt sur chacun d'eux et en disant 1, 2, 3, 4, (4 ; 8). Enfin, il arrive à faire toute une série d'expériences avec des boules, sans toutefois dépasser le nombre 4. Il partage encore une unité en 2 et en 4 parties presque exactement et il comprend très bien les ordres relatifs au nombre 4 qu'il exprime correctement (4 ; 9).

Vers la même époque, l'enfant acquiert la capacité de traduire visuellement un nombre des doigts à un nombre d'objets. En d'autres termes, l'enfant en voyant le nombre de doigts indiqués donne les prunes, les noisettes, ou les petites boules correspondantes, et il arrive ainsi à donner jusqu'à 5, nombre qu'il reconnaît et qu'il commence même à désigner, sans pouvoir le dépasser.

A partir de 4 ; 10, l'enfant de Decroly subit l'influence de l'Institut d'enseignement spécial, où il apprend de petits jeux à compter. Dès ce moment la recherche relative au développement spontané de la notion du nombre devient trop difficile.

L'ordre de l'apparition de la notion du nombre décrite par Decroly a donné l'occasion à Mlle Descœudres de confectionner de tests y relatifs. Ces tests lui ont permis d'arriver à la conclusion que le « un » est acquis à 2 ; 6 ; le « deux » à 3 ; 0 ; le « trois » à 4 ; 0, et le « quatre » à 5 ; 0.

« Voilà, dit-elle, ce qui doit être à la base des programmes de l'école maternelle » (15).

Voici encore un des résultats obtenus par les expériences de Beckman faites sur 465 enfants de 2 ; 0 à 6 ; 0 et portant sur les nombres 2, 3, 4, 5. Ces expériences consistaient en ceci : 1° Dans un paquet de billes ou d'allumettes, en prendre quatre ; 2° distinguer un groupe de trois billes d'un groupe de quatre billes ; 3° sur un tableau où sont figurés des groupes formés de 2, 3, 4 ou 5 points, montrer le groupe quatre ; 4° exprimer verbalement le nombre de points de chacun de ces groupes. La possibilité d'accomplir les quatre actes à l'âge de 4 ; 0, 4 ; 6, 5 ; 0 et 5 ; 6 a été observée par cet auteur, pour le nombre 4, chez un pourcentage d'enfants indiqué dans le tableau suivant (16) :

	AGE 4 ; 0	AGE 4 ; 6	AGE 5 ; 0	AGE 5 ; 6
1 ^{er} acte . . .	39 %	54,8 %	64,3 %	86,7 %
2 ^e acte . .	36,6 %	52,4 %	57,1 %	85,0 %
3 ^e acte . .	24,4 %	47,6 %	46,4 %	78,3 %
4 ^e acte . .	19,5 %	21,5 %	37,7 %	70,0 %

Il en résulte que la notion du nombre n'est pas une notion simple et que le problème concernant son évolution n'est pas encore définitivement tranché. Sans doute, il reste à faire d'autres observations encore pour préciser davantage divers points et connaître l'évolution exacte de cette notion, autrement utile à la vie de l'enfant et de l'adulte. Néanmoins, il n'est pas sans intérêt de constater que les recherches de Decroly et d'autres nous permettent de connaître que chez l'enfant l'idée du groupe, de la multitude est antérieure à celle du nombre ; cela n'a rien d'étonnant puisque la perception de l'enfant reste essentiellement « globale » jusqu'à un certain âge.

(15) Cité par Jonckheere dans la « Pédagogie expérimentale », p. 128.

(16) Hermant Beckman. Die Entwicklung des Zahlleistung bei 2-6 jährigen kindern, Z. f. ang. Psych. vol. 22, fasc. 1-2, mars 1923, p. 1, cité par Jonckheere, ouvrage cité p. 129.

Un autre point qui mérite d'être retenu c'est que la notion du nombre 2 est antérieurement acquise de celle du nombre 1 et qu'elle a une persistance beaucoup plus grande que celle des autres nombres. Enfin le nombre ordinal est, selon Stern (17), acquis avant le nombre cardinal.

Il en résulte aussi que savoir si les enfants ont la capacité du nombre correspondant à leur âge au moment de leur rentrée à l'école maternelle ou primaire est d'une importance considérable, que les maîtres ne doivent pas oublier. Leur tâche gagnera beaucoup en efficacité tant au point de vue du diagnostic de l'intelligence infantine qu'au point de vue connaissance du nombre.

IV

Le problème du temps comme celui de l'espace reste une question troublante de la philosophie, qu'il s'agisse des théories réalistes ou des théories idéalistes. Nous ne pensons pas, bien entendu, entrer dans les détails du problème que les théories philosophiques ont abondamment révélé. Ce que nous voulons faire ici, c'est montrer, qu'en observant la naissance et le développement de cette notion chez l'enfant, comme Decroly l'a fait, on arrive à mieux comprendre l'existence de cette notion chez l'adulte. On ne peut d'ailleurs qu'admettre que la psychogénèse, dont l'étude psychologique de l'enfant est une des branches principales, permet de mieux apercevoir une foule de questions.

Dans l'élaboration de la notion du temps, divers facteurs interviennent provenant de l'individualité de l'enfant et du langage de son milieu. En ce qui concerne l'individualité, il est déjà bien connu que les enfants diffèrent entre eux ; leur intelligence, leur caractère, leur activité et même leur capacité d'expression, verbale et graphique, ne se ressemblent pas de l'un à l'autre. Ces différences individuelles s'accroissent sous l'influence du milieu, du sexe, et de l'âge de l'enfant. En ce qui concerne le langage parlé,

(17) Cité par Decroly dans « Psychogénèse ».

quand il n'est pas développé, est une cause d'erreurs pour l'évaluation du moment de l'apparition de chaque notion et spécialement de celle du temps.

Ainsi la notion du temps devient une notion complexe, que l'enfant ne peut acquérir que lentement. Decroly rend cette lenteur d'acquisition plus frappante en montrant que toutes nos perceptions et spécialement celles de l'enfant se modifient sous l'influence de nos état affectifs.

En effet, on reconnaît facilement que la joie passe vite, tandis que la peine dure longtemps ; la durée est d'autant plus limitée que les événements attendus sont plus agréables, et d'autant plus étendue que les événements sont plus désagréables. En outre, nos perceptions sont les points de repère qui servent d'une part à apprécier leur étendue et leur durée, d'autre part à déterminer l'intervalle qui les sépare. Ainsi, d'après Decroly, les sensations vives, reçues ou faites, nous donnent l'expérience du *temps direct*, tandis que celles se rapportant à des objets ou des faits non perçus et non exécutés nous donnent la notion du *temps indirect* (notion du temps historique). Il distingue entre autres :

1° La notion de durée d'une *sensation simple* indifférente, agréable ou désagréable.

2° La notion de durée de l'*intervalle entre des sensations* indifférentes, agréables ou désagréables.

3° La notion de la durée d'une *sensation passée* ou d'un *intervalle* passé dans les mêmes conditions.

4° La notion de l'espace de *temps écoulé entre un événement actuel et un ou des événements passés*.

5° La notion de la relativité entre le présent, le passé et le futur plus ou moins proche.

Toutes ces notions sont surtout basées sur l'expérience personnelle.

6° La notion de l'éloignement et de la durée des époques historiques, basée surtout sur l'expérience d'autrui.

La notion de l'heure, du jour, du mois, de la saison, de l'année n'est qu'une notion conventionnellement admise, et nous ne sommes capables de déterminer par exemple l'heure qu'il est lorsque nous nous éveillons la nuit que

si nous avons quelques points de repère (montre, bruit à un moment déterminé, etc...) ou d'autres procédés basés sur des associations de contiguïté dans le temps. Cette notion du temps n'a que peu ou pas de rapport avec la notion de durée vraie ou d'intervalle.

Pour comprendre que la notion conventionnelle du temps est fondée sur des points de repère et sur des associations par contiguïté dans le temps, il suffit de nous rappeler que nous hésitons plusieurs fois sur le jour et que nous cherchons, par des procédés indirects, de nous rendre compte du jour exact ou encore que nous ne pouvons pas préciser directement le temps écoulé en vacances, dans le voyage ou en mer, etc...

Donc l'évolution de la notion du temps est lente et progressive et les éducateurs ont tout intérêt à connaître le mode de cette évolution.

Decroly en distingue un premier stade à l'époque pendant laquelle l'enfant a une intuition de certains moments de la journée, intuition qu'il témoigne par des cris joyeux, ou de pleurs selon que l'événement est agréable ou désagréable ; « ga, ga, ga » ou « te, te, te » sont les expressions joyeuses qui accompagnent les mouvements de sa petite fille, se dirigeant vers la servante qui entre dans la pièce où elle joue « quand la lumière est allumée », en exprimant ainsi sa compréhension de ce qu'il est l'heure de prendre son bain [1 ; 4 (17)], tandis qu'elle exprime par des pleurs et l'éloignement son désir de ne pas aller au lit quand l'heure habituelle est venue (10 h. 1/2-10 h. 3/4 du soir).

Avec l'apparition du langage les faits sont mieux contrôlés. C'est ainsi que la petite dit à la bonne « pain, pain » quand celle-ci vient la chercher à 5 heures, pour le bain (1 ; 11). « Elle a sans doute, dans sa petite conscience, dit Decroly, quelques éléments qui lui permettent de déterminer le moment du bain » (18).

Entre 2 ; 0 et 2 ; 6, l'enfant emploie le mot « voilà »

(18) « Psychogénèse », p. 115.

dans la signification de c'est fini, de la cessation d'un acte, pas trop éloigné, qu'il exprime aussi par le terme « parti ». Des associations par contiguïté se manifestent à cette époque. « Bonbon mama », répond-elle à la question « où vas-tu ? », parce qu'elle avait bien constaté la coïncidence du moment où sa mère lui donnait un morceau de chocolat et du moment où les enfants de l'Institut allaient prendre leurs ébats (2 ; 2).

Par ses faits et ses expressions, elle montre qu'elle commence à avoir la notion du temps un peu plus éloigné que précédemment (2 ; 4). L'enfant emploie l'adverbe de temps « tantôt » d'abord pour rappeler un fait passé (2 ; 7), ensuite pour exprimer une action à venir (2 ; 7). Il emploie la locution « tout de suite » et il prouve qu'il saisit la différence entre cette expression correspondant au présent et le mot « tantôt » signifiant le futur (2 ; 8). Il emploie aussi le mot « toujours » dans la signification de constamment, sans interruption, et l'imparfait pour rappeler une chose présente à un moment passé. Exemple : « Il mettait le pied comme ça », dit-elle (2 ; 9).

Il localise parfaitement et spontanément en l'espace d'une journée, toutes ses petites occupations (2 ; 10). Il comprend et répond à la question « quand » par les phrases « le matin, au matin ». « Quand as-tu fait ça ? », « Au matin », répond-il (2 ; 11). Les acquisitions des termes servant à déterminer le temps sont assez nombreuses, constate Decroly, pendant le 36^e mois, où le futur du verbe avoir a été le seul employé pendant longtemps. Vers l'âge de 3 ; 0 à 4 ; 0, l'enfant, en utilisant différents termes temporels et en observant que certaines choses se font à des heures déterminées, arrive à distinguer les moments de la journée. Il manifeste même de l'étonnement quand on apporte certaines modifications à la succession habituelle des actions qui s'accomplissent en une journée.

A 4 ; 0-4 ; 4, l'enfant connaît certains noms de jours, donne l'impression qu'il comprend la succession des jours et emploie exactement les mots : « dimanche », « ce soir », « ce matin », « aujourd'hui ».

C'est à partir de 4 ; 6 qu'il utilise le terme « avant » pour désigner un passé assez éloigné, qu'il exprime encore

par le terme « une autre fois » (4 ; 9). « Demain » désigne à cet âge l'avenir assez rapproché, tandis que « la semaine prochaine », un avenir un peu plus éloigné (4 ; 8).

C'est encore vers cette époque que l'enfant manifeste pour la première fois son intérêt pour les saisons. « Oui, maintenant, c'est le temps de plus rien du tout, i a pu rien sur les arbres », répond-il à la question posée [5 ; 1 (22)].

Vers la même époque encore, il connaît très bien la signification des termes « hier » et « avant-hier », ainsi que le nom des repas et le moment où ils ont lieu (4 ; 11) ; il applique aussi exactement le nom de certaines heures aux occupations qui y correspondent (à 6 heures et 1/2 le souper).

Le nom des mois n'apparaît pas encore, tandis que l'intérêt pour les jours commence à 5 ; 0 (21) ; il emploie exactement les termes « dimanche passé » et « dimanche prochain », il connaît aussi les noms des saisons et il se figure assez bien comment il fait en *été* et en *hiver* sans qu'il puisse comprendre encore la signification du « printemps » et de l'« automne ». « Il est certain, dit Decroly, que la connaissance de ces deux termes « été » et « hiver » est le résultat d'un enseignement indirect, réalisé, sans le vouloir, soit par des chants ou des histoires, soit par des explications ou des gravures, etc... mais encore faut-il que la mentalité de l'enfant soit préparée à comprendre ces termes, à les appliquer justement, à savoir à quelle époque ils se rapportent. En tout cas, les phrases temporelles « l'année passée », « cette année-ci » font partie de son vocabulaire. »

Depuis 5 ; 3, l'enfant se préoccupe encore des jours et de leur retour périodique ; « pourquoi c'est lundi après dimanche ? », etc..., et il remarque le changement de la nature en se rendant compte qu'il « ne sera jamais aussi grand que son frère, en même temps que lui ».

Ces notions montrent que l'enfant dans le chaos des termes de temps arrive lentement à se servir surtout de ceux qui expriment des moments de plus en plus éloignés. Ce n'est guère qu'à 8 ; 0 et même peut-être à 9 ; 0, d'après Simon, que l'enfant semble posséder exactement le nom

des saisons (19). Pour Ookden et Sturt (20), la notion du temps conventionnelle et surtout la connaissance des époques historiques résultant de l'enseignement scolaire et des acquisitions occasionnelles faites en dehors de l'école, n'atteint son plein épanouissement que vers l'âge des 13-14 ans, et elle commence à apparaître chez la majorité des cas vers l'âge de 9 à 10 ans. Aussi, d'après les recherches de Elskine (21), la perception du temps durée proprement dite chez l'enfant ne semble pas apparaître avant l'âge de 10 ans.

Il en résulte pour l'éducation une tâche importante à remplir ; elle doit tout d'abord respecter ce que les enfants connaissent et comprennent comme termes temporels. Pour ce but, elle doit se renseigner, à l'entrée même de l'enfant à l'école primaire, s'il possède le vocabulaire temporel global correspondant à son âge. En ce qui concerne notamment la notion de l'heure, du jour, de la semaine, des mois, de l'année et la notion du temps historique, il importe de s'imprégner de l'idée que ces notions s'apprennent, non pas, comme Decroly le dit, au moyen de fastidieux exercices, mais par les relations entre les expériences vécues, réelles et fréquentes avec les moments de la journée, de la semaine, des mois, de l'année où elles se présentent et d'autre part par les répétitions fréquentes.

Quant aux époques historiques, elles nous apparaissent d'autant plus éloignées, que l'intervalle entre ces époques et l'époque actuelle est plus rempli de faits connus ; et ces époques elles-mêmes occupent dans notre esprit une place d'autant plus importants, que les faits et les événements qui s'y rapportent sont aussi plus nombreux et plus frappants.

V

Un autre côté du psychisme de l'enfant qui nous renseigne sur le développement de son intelligence est celui

(19) Cité par Jonckheere dans sa « Pédagogie expérimentale », p. 149.

(20) Cité par Decroly dans ses « Etudes de psychogénèse ».

(21) Cité aussi par Decroly.

qui concerne les questions posées par l'enfant pour l'âge, la croissance et la vieillesse. Le problème est intéressant d'autant plus qu'il indique l'apparition de la notion du moi avec laquelle la question de l'âge, de la croissance et de la vieillesse sont liées.

Decroly nous donne les résultats de ses observations sur des enfants normaux et anormaux. Selon lui, les enfants de cinq à cinq ans et demi se figurent aisément que la croissance ne s'effectue que grâce à l'alimentation. Il est évident que c'est une opinion que les enfants ont maintes fois entendue par leurs mères ou leurs nourrices, surtout quand celles-ci leur déplaisent. Il est même accepté par eux qu'un nouveau-né est petit puisqu'il n'a jamais rien mangé et il restera toujours petit, s'il ne mange pas...

C'est encore vers 5 ; 0 que la notion du jeune et vieux apparaît, tandis que l'idée que les animaux ont bien leur âge les étonne. La notion d'âge est encore bien particulière chez l'enfant qui néanmoins témoigne un certain intérêt pour l'âge des autres enfants.

Vers six ans la notion des étapes de la croissance apparaît. « Quand je suis grande, dit la petite fille de Decroly, je suis une maman, moi ». « Comme ça, tout de suite ? », demande-t-on. « Mais non, je suis d'abord un bébé, puis une chinoise (?), puis une grande fille, puis une femme qui a des enfants, puis une vieille femme... Claude est un garçon, il va être un Monsieur, il va partir et il va jouer du violon pour ses enfants. »

Le rapport de la taille et de l'âge se présente à la pensée de l'enfant vers l'âge de 7 ; 6.

La notion des étapes de la croissance diffère évidemment d'un enfant à l'autre en ce qui concerne le temps de son apparition. Elle est en retard chez les enfants anormaux. Voici un exemple tiré encore des observations du D^r Decroly. O..., petit garçon atteint de surdité et âgé de sept ans et demi, ne pouvait pas comprendre que son institutrice avait été une fillette, et devant les photographies la représentant comme telle, il ne voulait pas la croire. Devant les photographies représentant un de ses parents il n'a pas voulu encore admettre que ce fût le même personnage. On s'est évertué à lui enlever cette idée et on lui

a montré son portrait à 4 ; 0, 6 ; 6, 7 ; 0. On a fait de même pour ceux de plusieurs enfants avec lesquels il a vécu et qu'il a vus se développer, et alors il a compris.

D'après Decroly, plusieurs enfants de l'âge de 6 ; 0 acceptent que la croissance est indéfinie, et même qu'elle touche le ciel.

Depuis l'âge de 5 ; 6 jusqu'à 6 ; 6, l'enfant est préoccupé de la question de la vieillesse. Différentes influences provenant surtout des récits de son entourage le tourmentent. L'enfant ne veut pas vieillir, ne veut pas mourir. Quand il constate chez une vieille personne que les dents bougent, il est pris d'inquiétude.

Le problème de la croissance réapparaît à cette époque (5 ; 8), mais c'est l'énigme de la vieillesse qui le tourmente (5 ; 8). « Est-ce quand on est vieux, on s'ennuie ? », « pourquoi est-ce les vieux ont des lignes (rides) dans la peau ? » sont les questions qu'il pose. C'est vers 6 ; 4 que Decroly constate chez sa petite fille que l'inquiétude pour la vieillesse se dissipe et cela grâce à des explications données.

Le problème de la vieillesse est encore en relation avec le « savoir ». Les enfants de cet âge ne veulent pas devenir « savants » parce que le savant est, pour eux, vieillard et la vieillesse a une certaine relation avec la mort. « On meurt toujours quand on est vieille », dit-elle.

Enfin, il y a des enfants de l'âge de 5 ; 6 à 6 ; 6 qui sont préoccupés de connaître l'âge qu'ils avaient en naissant. C'est un problème important, car c'est la notion du zéro, qui doit être exprimée par l'enfant. Decroly constate que les enfants de 6 ; 6 et même de 7 ; 0 ont beaucoup de difficulté de comprendre et de répondre qu'à leur naissance ils n'avaient que zéro an ; c'est aussi après l'âge de 7 ; 0 que la majorité des enfants connaissent leur âge et l'âge de l'année antérieure.

Decroly en tire la conclusion que si un épanouissement très net des notions concernant l'âge, la croissance et la vieillesse peut être situé entre 4 ; 0 et 6 ; 6 chez l'enfant placé dans des conditions favorables, il n'en est pas de même quand il s'agit des enfants vivant dans un milieu

qui entrave leur évolution normale. C'est ainsi que certaines notions de logique élémentaire peuvent être en défaut même chez les enfants ayant déjà dépassé dix ans surtout dans le milieu populaire. Comme il se conçoit, le phénomène est encore accentué chez les enfants arriérés et anormaux.

Est-ce nécessaire de dire que l'adulte doit prendre au sérieux les questions de l'enfant et organiser le milieu pour favoriser ainsi l'évolution normale de ces notions ? Cette nécessité apparaît plus frappante si l'on tient compte que toutes ces questions se trouvent en étroite relation avec le nombre : en effet, c'est par la compréhension du nombre que l'enfant arrive à concevoir la signification de la notion d'âge.

Il est compréhensible que les observations du Dr Decroly ne résolvent pas le problème ; néanmoins on doit admettre qu'elles préparent des recherches plus étendues à ce sujet et contribuent à l'amélioration des procédés éducatifs.

VI

On reconnaît que les questions posées par l'enfant sont un des moyens qui nous permettent de comprendre ses intentions, ses désirs, ses pensées, ses actes et de nous rendre ainsi compte de la manière dont le raisonnement logique objectif commence à se traduire en mots.

Decroly, en observant la manifestation de l'intérêt de sa petite fille pour les plantes et les animaux, a pu constater certaines étapes de la formation du raisonnement logique chez l'enfant et de contrôler ainsi l'anthropomorphisme qu'il prête aux animaux.

Ainsi, il constate qu'à partir de 4 ; 6 l'enfant commence à s'informer sur les animaux, sur leurs ressemblances et leurs différences entre eux et l'homme et il arrive à des déduction absolument logiques. Exemple : en voyant que le chat a des moustaches et que le chien n'en a pas, il se demande : Est-ce que je peux couper les moustaches ? Non, lui répond-on. Est-ce que le chat a mal si je lui coupe les moustaches ? Et, en se souvenant qu'il n'a pas lui-même

de mal quand on lui coupe les cheveux, il dit : « Alors le chat n'a pas mal si je coupe les moustaches » [4 ; 10 (5)].

En ce qui concerne l'anthropomorphisme, Decroly estime qu'il n'est pas chez l'enfant aussi systématique que d'autres l'acceptent. L'enfant de l'âge ci-dessus pose évidemment des questions qui attribuent aux animaux des caractéristiques humaines tel le langage, mais il en pose aussi d'autres, et ce sont les plus nombreuses, qui nient aux animaux des habitudes humaines comme le langage, la façon de dormir, d'habiter, etc...

L'intérêt de l'enfant pour les animaux continue d'être très vif d'autant plus que le cadre dans lequel il vit est naturel. Chez l'enfant de Decroly qui vivait dans un cadre pareil, l'intérêt pour l'apparition de son chien le pousse à questionner sur l'origine des êtres vivants, sur l'allaitement du petit, sur la formation des parties du corps (5 ; 4 jusqu'à 5 ; 9). Ce sont des questions qui, sans que l'enfant ait la moindre arrière-pensée sexuelle — sauf les cas d'enfants héréditairement pervers ou déviés par des exemples pernicious — n'ont pas d'autre portée que de rechercher la cause, le pourquoi des phénomènes. « Seule la déformation pansexualiste des adultes, constate Decroly, peut faire interpréter les questions de l'enfant sur son origine et sur celle des animaux, sur les rapports entre la mère et l'enfant, comme étant dominées par une pensée ou une arrière-pensée sexuelle, même érotique » (page 223 de la « Psychogénèse »).

Decroly attire l'attention des personnes qui ont la charge de l'éducation de l'enfant à cet âge-là sur le mode de satisfaire sa curiosité. « Il importe, dit-il, de se servir d'un vocabulaire et d'une syntaxe qui ne dépassent pas trop les possibilités de compréhension et il convient de susciter souvent de nouvelles curiosités, de nouveaux problèmes, surtout de nouvelles expériences, pour entretenir cet amour de connaître qui envahit le petit être en face du vaste monde et de ses innombrables mystères. L'existence d'un jardin, où l'on va chaque jour et où l'on travaille devant et avec l'enfant, d'animaux que l'on surveille, nourrit, protège avec lui, d'un coin de bois et de campagne, d'un ruisseau ou d'un canal, etc... tout cela constitue une

source inépuisable d'observation qui est de nature à provoquer une activité spirituelle et esthétique plus féconde, que les meilleurs livres et en préparer en tout cas plus sûrement la compréhension et la joie de lire ceux-ci, au moment opportun » (page 222).

VII

La notion de valeur est une notion complexe et délicate. Sa place dans la vie individuelle et sociale est considérable. Nous attribuons au monde qui nous entoure, objets, êtres, événements, un certain prix, une certaine valeur et c'est par elle que nous réglons notre conduite envers ce monde. Valeur matérielle et valeur morale ou éthique sont les faits les plus caractéristiques de notre vie mentale.

Decroly considère que la valeur est déterminée par trois facteurs principaux : le besoin, l'abondance des moyens de satisfaire celui-ci, et la difficulté qu'il y a d'user

de ces moyens. Par la formule
$$V = \frac{D + E}{A}$$
 où D représente le désir, le besoin et leur intensité, E l'effort à déployer, et A la quantité normale d'objets ou la fréquence habituelle des événements, il montre que la valeur (V) est en raison directe de l'intensité du désir et de la quantité de l'effort et en raison inverse de la facilité de se procurer l'objet désiré. Il estime encore que cette notion subtile peut devenir claire et compréhensible si on l'aborde chez l'enfant, en tenant toutefois compte qu'elle diffère alors de la notion qu'en a l'adulte, du fait que chez lui la notion de l'effort personnel et surtout social n'est pas très nette.

C'est ainsi qu'en étudiant l'évolution de la notion de la monnaie chez sa petite fille, il constate qu'à 4 ; 3 l'enfant commence à peine à comprendre l'utilité de la monnaie en établissant une relation entre l'argent et les bonbons. Peu à peu elle étend cette relation à d'autres objets et elle arrive à la constatation du fait qu'il faut payer tout ce qu'on se procure (4 ; 10).

N'ayant aucune idée de la valeur des objets, de l'uti-

lité de la monnaie et de son mécanisme d'échange, elle commence à comprendre le rôle de la monnaie dans la vie, sous l'adroite direction d'un adulte conscient de son rôle, qui lui fournit des données dans des conditions telles que l'enfant puisse en faire la base de réflexions ultérieures bien enchaînées.

C'est à 5 ; 0 qu'il demande avec volonté qu'on lui montre l'espèce d'argent que l'on donne pour se procurer des choses qui l'intéressent ; et c'est à 5 ; 4 qu'on le voit capable, sans leçon, de distinguer et de nommer les pièces de 5, 2 et 1 centimes.

A 5 ; 6 il commence à apprécier la valeur des vêtements et d'autres objets et à comprendre qu'un objet peut avoir un certain prix dans certaines circonstances ou être sans valeur dans d'autres suivant qu'il est abondant ou rare. « Il coûte cher », « j'ai acheté des plantes avec 10 centimes », dit-elle. C'est ici, constate Decroly, qu'apparaît le facteur A de la formule décrite plus haut.

C'est vers la même époque que l'enfant parle des riches et des pauvres et comprend que deux choses peuvent avoir la même valeur monétaire.

A l'âge de 6 ; 0 l'enfant s'intéresse à la détermination du prix de la marchandise ainsi qu'à la provenance de l'argent. « Qui dit que le chocolat coûte 10 centimes ? », « Qui fait l'argent ? » sont les questions qu'il pose ; « on travaille, dit-il encore, pour avoir de l'argent », et le voilà dans la notion que le travail est payé, que l'argent est l'intermédiaire entre la peine et les objets dont on a besoin. Ainsi apparaît à la conscience le rôle du facteur E.

La notion de vente, de bénéfice, d'économie, dans leur forme élémentaire apparaissent à l'âge de 6 ; 6 à l'occasion des jeux y relatifs. C'est en jouant avec d'autres enfants à l'exploitation commerciale d'une hutte que la petite du Dr Decroly a manifesté ces notions. Dès cet âge elle interroge sur la valeur et l'échange de la monnaie de son pays et de celle des autres (à l'occasion d'une monnaie suisse) ainsi que de la valeur marchande des objets. Exemple : Combien ça coûte, ça ? dit-elle. C'est cher, ça ? Regarde comme c'est beau ! C'est cher, n'est-ce pas ? (6 ; 10).

Cette dernière étape se franchit lentement chez l'enfant. Decroly estime que cette lenteur se justifie par la nécessité de la maturation qui est indispensable afin que les fonctions mentales complexes puissent faire des opérations arithmétiques qu'exigent les divisions monétaires, son mécanisme et sa relation avec la monnaie des autres pays.

*
* *

Decroly ne tire pas de ces observations une conclusion définitive. Néanmoins, puisqu'il a constaté que tous les facteurs qui déterminent les notions de valeur se retrouvent dans les observations faites sur son enfant, il considère que le développement de cette notion a la possibilité de passer à peu près de la même manière chez tous les autres.

Chose importante au point de vue pédagogique ; cette observation, ainsi que toutes les précédentes, prouve ce que la psychologie moderne a mis en évidence : à savoir que l'enfant avant son entrée à l'école possède tout un monde de connaissances sur lesquelles l'école doit se baser pour faire œuvre utile et féconde.

CHAPITRE VI

LA MESURE DE L'INTELLIGENCE CHEZ L'ENFANT

Le problème de mesure de l'intelligence préoccupe actuellement un grand nombre de spécialistes. Nous ne pouvons donner ici que des généralités nécessaires à notre travail, en renvoyant pour les détails à la bibliographie y relative.

*
* *

La notion de mesure en psychologie est née des nécessités d'ordre pratique. Dans les domaines psychiatrique, scolaire, industriel et commercial, une multitude de questions pratiques demandaient une solution qui soit la plus conforme aux exigences de ces activités et la plus adéquate aux intérêts de l'individu et du groupe.

Sans remonter jusqu'aux habiles questions de Socrate par lesquelles il voulait rétablir la confiance en la raison ébranlée par les sophistes, on peut voir les origines d'une application scientifique de la mesure aux phénomènes psychologiques aux travaux de l'anthropologiste anglais Galton (1883). Sans doute, cette mesure visait essentiellement « la variété de la nature humaine » au point de vue perfectionnement de la race. Galton est le fondateur de la science « eugénique » et il ne s'intéressait qu'au problème de la sélection humaine. Mais il n'en reste pas moins vrai que les procédés formulés par lui ont fait profiter la psychologie contemporaine.

Depuis le psychiâtre allemand Rieger (1885) qui a fait la première tentative d'un « examen de l'intelligence » et de l'Américain Cattell (1890) qui introduisit en psychologie la notion de « test mental », toute une série de psychologues se sont préoccupés de déterminer et mesurer les ap-

titudes intellectuelles sans aboutir à des résultats pratiques et utilisables. Ce n'est qu'en 1905 que Binet et Simon ont pu former leur « échelle métrique de l'intelligence » remaniée par deux révisions en 1908 et en 1911, quoique Binet dès 1896 traçait déjà les lignes d'une psychologie appliquée, tour à tour individuelle, judiciaire et pédagogique, psychologie qui dès lors a connu des voies nouvelles, grâce aux beaux travaux de Stern, Meüman, et d'autres.

Le problème initial pour la formation de l'échelle était la recherche et la distinction des anormaux, c'est-à-dire des enfants qui à l'entrée de l'école et dans chaque classe étaient intellectuellement incapables d'en suivre l'enseignement. Problème de simple pratique, qui visait néanmoins à rendre l'éducation plus conforme aux capacités de l'enfant. La manière de procéder pour la formation de cette échelle était tout empirique. Elle consistait à poser toutes les questions ou petits problèmes que les auteurs pouvaient imaginer à des enfants d'âges et de milieux différents. Seuls les résultats obtenus décidaient des épreuves qu'il fallait conserver. C'est ainsi que les réponses de milliers de sujets d'âges divers, d'instruction différente et de conditions sociales particulières ont été patiemment recueillies, soigneusement étudiées et convenablement « standardisées ». Ceci est le point capital relevé par Binet et Simon, c'est-à-dire qu'il y avait des épreuves qui, correspondant en moyenne à des âges donnés, établissaient une distinction entre les sujets évidemment normaux et les autres. C'est un fait important, car par ce procédé Binet transforma le travail théorique sur l'esprit humain en une pratique vivante, dont la répercussion fut considérable. Qu'on se souvienne de ce fait vraiment stupéfiant : on s'est servi de tests pour mesurer l'intelligence de près de deux millions d'hommes de l'Armée Américaine. Dès lors, l'emploi des tests est large et leur nombre est tellement augmenté qu'on se trouve dans l'embarras de choisir et même de déterminer leur valeur exacte. « Leur point faible, dit Claparède (1), est sur-

(1) « Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers », p. 218. Flammarion, 1927.

tout que nous ignorons encore leur signification exacte. »

Il est intéressant de constater qu'il n'y a pas de test qui puisse mesurer l'intelligence. C'est parce qu'on n'arrive pas à une théorie satisfaisante de la structure des aptitudes intellectuelles. Cela n'enlève rien à l'œuvre magistrale de Binet, œuvre qui a permis de rechercher toutes sortes de tests pris dans divers domaines où l'intelligence, largement conçue comme notre faculté d'adaptation à toute situation nouvelle présentée par notre milieu, peut être appelée à s'exercer : percevoir, retenir, associer, comprendre, juger, critiquer, inventer, etc... Après avoir appliqué ces questions à de grandes masses de sujets du même âge, on a pu établir, sur la base des calculs statistiques, les normes ou moyennes de valeur mentale pour chaque âge chronologique donné. Ces divers stades constituent alors de véritables niveaux d'intelligence et leur ensemble forme une sorte d'échelle métrique de l'intelligence native, c'est-à-dire dégagée autant que possible de l'acquit scolaire (2).

Au point de vue emploi, on distingue les tests individuels et collectifs ; individuels, ils servent à l'étude du sujet dans son activité personnelle et totale, à l'étude du caractère, du type psychique et à l'élaboration de la psychologie différentielle ; collectifs, ils contribuent à fonder la psychologie plus abstraite des fonctions ; ils permettent, comme le constate Wallon (3), de fixer, par approximations successives, leur identité, de reconnaître leur diversité, leur indépendance réciproque ou leurs corrélations et de tenter, peut-être, un jour la définition de l'activité mentale.

On distingue encore des tests professionnels et psychologiques ; professionnels, ils visent à nous révéler une certaine aptitude professionnelle et se subdivisent en tests synthétiques qui imitent l'opération même qu'il s'agit d'accomplir dans la profession, et en tests analytiques qui ré-

(2) Voir Decroly : « Les applications américaines de la Psychologie », Bruxelles 1923.

(3) « Principes de psychologie appliquée », p. 122. Colin, Paris 1930.

sultent de la décomposition de la profession en actes élémentaires. Psychologiques, ils visent à déterminer le degré et la variété des aptitudes mentales du sujet et à l'exprimer par un nombre.

Claparède, qui nous apporte cette distinction, signale quatre procédés de mesure psychologique indirecte.

1° Les procédés psychologiques dans lesquels la mesure se fait à l'aide d'une grandeur physique, telle le compas de Weber. Dans ce cas-là on mesure la cause physique du phénomène psychique.

2° Les procédés psycho-chronométriques, où on chronomètre le temps employé pour l'exécution d'une expérience (durée du phénomène).

3° Les procédés psycho-dynamiques où on mesure, par des appareils spéciaux, le travail accompli, la fatigue, le temps disposé et le rythme ainsi que la qualité du travail, la rapidité et les erreurs, etc... (effets du phénomène et réactions motrices ou glandulaires).

4° Les procédés psycho-statistiques où la mesure exprime le pourcentage des sujets (fréquence dans le groupe) ayant donné telle ou telle réponse, telle ou telle réaction ou bien la fréquence des réponses données par un même sujet.

Au point de vue graduation, on distingue les tests d'âge ou de niveau et les tests d'aptitudes. Wallon (4) estime à ce propos qu'il n'y a pas de test qui soit absolument test de développement, ou test d'aptitude. Aucun ne peut être employé mécaniquement dans un sens ou dans l'autre. Ainsi l'épreuve qui consiste à mesurer la capacité d'appréhension par la répétition immédiate des phrases aux syllabes plus ou moins nombreuses est bien plus en rapport avec l'âge qu'avec le niveau intellectuel. Mais sa dispersion qui mesure l'indépendance des résultats vis-à-vis de la longueur syllabique est, au contraire, en rapport avec le degré d'intelligence ; ce sont les sujets les plus doués qui présentent la dispersion la plus grande.

Au point de vue psycho-pédagogique, il y a des tests

(4) Livre cité, p. 82.

de diagnostic qui mesurent la possibilité mentale des élèves — ce sont les tests de niveau ou d'âge qui prennent ici un autre nom — et les tests de contrôle ou d'instruction, qui visent à fournir une mesure du savoir acquis des élèves, et permettent de constater leur progrès dans les différentes branches du programme ; ils permettent encore de fixer le rendement possible, de constituer la base d'un contrôle objectif du travail scolaire, de donner d'utiles indications pour la solution de problèmes pédagogiques très importants tels que la rédaction d'un programme basé sur les possibilités d'assimilation mentale des élèves, l'élaboration scientifique des livres scolaires d'après les besoins mêmes des enfants, la suppression du règne de l'impressionnisme dans le système d'inspection, etc... (5).

Une autre catégorie de tests pédagogiques est encore élaborée : celle des « tests d'entraînement » qui consistent en des exercices pratiques dont la difficulté d'exécution est étalonnée et qui servent à faciliter le travail des élèves aux branches dans lesquelles ils sont en retard. Des « tests de pronostics » sont aussi établis qui visent à déterminer les aptitudes potentielles de l'enfant pour l'étude d'un sujet quelconque. Ils sont donnés avant les débuts d'une étude ou d'un apprentissage, en vue d'estimer les chances de succès de l'élève qui a manifesté un intérêt dans cette voie.

Il faut noter encore la distinction des tests en « verbaux » et « non verbaux » ou tests de performance ; verbaux, quand ils exigent de la part du sujet une certaine connaissance de mots et une habileté du langage ; non verbaux, quand ils visent à déterminer l'habileté pratique ou mécanique du sujet.

On admet que le test n'a de valeur que s'il est étalonné et que s'il est bien précisé au point de vue signification, car il ne tire son sens et sa portée que de l'idée ou de l'intention qui le motive. C'est ce qui se dégage de la définition qu'on donne aux tests et d'après laquelle ils ne sont que des épreuves psychologiques simples, rapides, mais aussi précises que possible, épreuves qui donnent de

(5) Voir Decroly et Buyse : « Les applications américaines de la Psychologie », 1923.

véritables coups de sondes dans la mentalité d'un sujet donné, et qui, répétés un grand nombre de fois, dans des circonstances à peu près identiques, permettent d'établir, pour une aptitude spéciale, les normes de rendement d'une catégorie déterminée d'êtres humains (6).

L'étalonnage du test se fait en l'appliquant à un grand nombre de sujets afin d'écarter autant que possible les causes d'erreurs dues au hasard ; on gradue ensuite les résultats obtenus par ordre croissant (ogive de Galton) et l'on divise en 4 (quartiles), 10 (déciles), en 100 (centiles). Ceci fait, on contrôle le test ainsi étalonné en l'appliquant à d'autres sujets et on le corrige, s'il y a lieu.

Une autre manière de représenter les résultats obtenus chez le même sujet par des tests différents, est ajoutée par Rossolimo : c'est le procédé du « profil psychologique ». La façon de l'obtenir est facile. On aligne les notes obtenues par l'examen des onze aptitudes sous lesquelles Rossolimo condense toute l'activité mentale, en les inscrivant chacune à son niveau ; puis on unit ces différentes hauteurs par une courbe et on obtient ainsi un « profil ». Claparède (7) a proposé la graduation des « profils » en centiles en remplaçant ainsi le procédé de Rossolimo qui ne permet pas une évaluation précise des capacités psychiques du sujet examiné. Dotés d'une graduation centilée, les profils sont clairs et ils permettent d'apercevoir du premier coup d'œil les points forts et les points faibles du psychisme d'un individu ; leur comparaison peut aussi donner certaines conclusions générales, par exemple l'élévation constante, chez les sujets bien doués, du tonus mental — attention, volonté —, et, chez les débiles, au contraire, la prédominance fréquente de la réceptivité — perception, mémoire.

Il est important de signaler que les tests s'écartent plusieurs fois de la réalité et cela, comme nous l'avons dit, parce qu'ils n'ont pas le pouvoir d'atteindre l'essence même de ce qu'on prétend mesurer. L'intelligence étant une fonc-

(6) Decroly et Buyse : ouvrage cité, p. 14. Bruxelles 1923.

(7) « Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers », p. 87. Fl. 1927, Paris ; voir aussi Wallon, ouvrage cité, p. 93, 99.

tion psychique complexe et mal définie ne se mesure pas. Binet a dit qu'on ne peut pas mesurer le qualitatif ; la mesure en psychologie est simplement un classement hiérarchique ; « de deux enfants, dit-il, le plus intelligent est celui qui réussit le mieux un certain ordre d'épreuves » (8). A. Binet a voulu saisir quantitativement toute l'intelligence qui n'est, pour lui, qu'une faculté de connaissance dirigée vers le monde extérieur et travaillant à le reconstruire en entier, au moyen de petits fragments qui nous en sont donnés, et qui se caractérise par quatre opérations essentielles : la direction, la compréhension, l'invention et la censure.

Mais si le principe n'est pas attaquant, on critique le procédé comme ne pouvant mesurer qu'une « intelligence réactive ». « Par nature, dit Wallon (9), un test est impropre à exprimer vraiment l'intelligence si elle consiste en actes originaux d'adaptation à des conditions nouvelles et non en routines plus ou moins subtiles. Le test peut démontrer la justesse des opérations mentales sinon leur originalité. Il ignore ce que les aptitudes ont de plus individuel et de plus essentiel. » Mais puisque la certitude est nettement exclue du domaine des recherches psychologiques, l'essentiel est de s'approcher de la vérité avec un maximum de précision, et pour ce but la mesure est indispensable. En outre, il est bien connu que la mesure, comme le dit Decroly (10), n'est au fond qu'un artifice employé par l'homme pour s'aider dans l'analyse délicate des phénomènes complexes et l'essentiel est de savoir interpréter les chiffres et de tirer des déductions suggestives. En ce qui concerne l'école, on est obligé d'admettre que « tout ce qui doit être enseigné par le maître, donc appris par l'élève, c'est-à-dire tout ce qui est matière d'instruction, est susceptible de mesure ».

On a objecté encore que les tests ont l'inconvénient

(8) « Les idées modernes sur les enfants », p. 135. Flammarion, 1929.

(9) « Principes de Psychologie appliquée », p. 81. Colin, 1930.

(10) Decroly et Buyse : « Introduction à la pédagogie quantitative », p. 65. Lamartin, Bruxelles 1929.

de ramener l'individu à une collection d'aptitudes. Or, la psychologie moderne a pu montrer que l'individu est un tout indivisible, un ensemble de fonctions indiscernables. Par conséquent, les tests, allant des parties au tout, ne vont qu'à l'encontre des principes psychologiques généralement admis et ne sont qu'un moyen d'investigation et non d'analyse ni de vérification. L'ingénieuse idée de corrélation des facteurs « général » et « spécifique » formulée par Spearman, idée qui cherche à combler les lacunes inhérentes aux tests, ne fait encore, selon Wallon, que substituer à l'intelligence véritable une image abstraite et impersonnelle de l'intelligence. En statistique, signale Decroly (11), de son côté, chaque fois que l'on s'éloigne des résultats bruts, les avantages de la synthèse étroite du chiffre-symbole, disparaissent.

Quoi qu'il en soit, il reste certain que c'est par ces procédés que la méthode de tests a pu donner lieu à des mesures précises, à des comparaisons rigoureuses, à des équations, à des corrélations qui permettent d'identifier les facteurs de la vie psychique et leurs rapports. Au progrès de ses évaluations numériques se rattache ainsi une part considérable de progrès accomplis en psychologie (12).

Il en résulte que la signification des tests a des limites ; ils ne visent nullement à remplacer les autres moyens de juger la valeur mentale de l'enfant ; comme le constate Decroly (13) ce serait une grave erreur de croire que les tests nous disent avec infailibilité quelle est la capacité mentale d'un sujet ou celle de ses aptitudes. Ce sont de simples procédés qu'il faut savoir interpréter ; ils ne font que de nous aider simplement à mesurer un facteur important dans la valeur totale d'un homme : son intelligence. « Qui niera, dit-il, que la supériorité intellectuelle n'est pas une des données essentielles dans l'estimation d'une personnalité ? Et qui ignore que les qualités mora-

(11) Decroly et Buyse : ouvrage cité, p. 65.

(12) Wallon : ouvrage cité, p. 83.

(13) « Les applications américaines en psychologie », p. 22 ; voir aussi « L'intelligence et sa mesure », Bul. S. S. Méd. et Nat. Bruxelles 1922.

les sont, dans la plupart des cas, associées à une intelligence supérieure ? »

Les principaux domaines des tests dans leur application sont l'école et le métier ou la profession. A l'école on cherche à éliminer les inaptes (arriérés médicaux, instables, etc...) et à leur réserver un traitement éducatif particulier ; à sélectionner les mieux doués et à faire en sorte que leurs progrès ne soient pas retardés par la lenteur des autres ; à établir autant que possible des groupes d'élèves ayant des aptitudes mentales plus ou moins homogènes ; à faciliter ainsi l'éducation des enfants par l'adaptation de l'enseignement à leurs capacités mentales, et à les orienter dans les voies les plus sûres pour leur développement et pour leur future activité professionnelle (classes mobiles, classes de récupération pour les retardés à cause d'un éloignement provisoire de l'école, etc.).

A l'école encore on cherche à contrôler les résultats obtenus par les maîtres et à juger de leur capacité professionnelle par une transformation du système d'inspection, transformation visant à contrôler, bien entendu, mais aussi à aider et non à punir, à traiter le cas pédagogique mis à jour et non à provoquer l'arrêt du progrès des maîtres. A cet effet, on organise des centres de recherches rattachés ou non aux Universités, centres servant d'organismes d'union entre toutes les parties du corps enseignant en vue de provoquer un vaste mouvement d'expériences pédagogiques communes, et de tirer le plus de profit possible pour l'éducation. Enfin, les tests sont utilisés en vue d'améliorations didactiques telles que la révision et l'ordonnance des programmes et des méthodes d'enseignement, de sorte qu'à une psychologie différentielle corresponde une pédagogie individuelle (14).

L'autre domaine de l'application des tests est la profession. Dans le métier, l'application des tests a pour conséquence de rationaliser le travail, de sélectionner les ouvrier, de faciliter enfin l'orientation professionnelle des apprentis, de la façon la plus conforme aux capacités de chacun. « Deux tâches d'une extraordinaire importance

(14) Decroly et Buyse : « Les applications américaines en psychologie », Lamertin, Bruxelles.

incomber à notre nation, dit R. Yerkes (15) : la protection et l'amélioration des qualités morales, mentales et physiques de son peuple et la refonte de son système industriel en vue d'y mettre plus de justice et d'encourager le travail créateur et productif. »

« On peut accuser, ajoute Spearman, ces espoirs d'être exagérés si l'on considère qu'une mesure précise de l'intelligence de chacun entraînerait la possibilité de sélectionner les hommes les plus aptes à être admis au rang de citoyen et même au droit d'avoir une postérité. Et en même temps que, de cette manière, une sélection appropriée assurerait l'élévation constante du niveau intellectuel de la masse de la population, cette possibilité de mesurer l'intelligence devrait également permettre d'agir différemment avec divers individus ; à chaque homme on pourrait donner une instruction appropriée — et par suite lui attribuer la place qui lui convient à l'Etat — précisément celle dont il aurait été démontré qu'il la mérite. La haine des classes, née des préférences qu'on croit imméritées, semblerait enfin pouvoir être supprimée ; la justice parfaite irait de pair avec le rendement maximum. »

Decroly (16) se range parmi les premiers qui ont entrevu la valeur des tests et leur utilité pour l'école et le métier. Il estime que la nécessité de connaître la valeur mentale des enfants se pose pour le juge qui doit décider du sort d'un jeune délinquant, pour le médecin consulté à propos d'un enfant, pour les chefs d'écoles qui doivent, avec l'hygiéniste, déterminer si oui ou non l'élève qui ne fait pas de progrès est atteint de tares intrinsèques ou subit l'influence de causes extérieures ; il se pose aussi et à plus forte raison pour ceux qui se trouvent à la tête des établissements, qui reçoivent les irréguliers (prisons, maisons de réformes, de bienfaisance, ou de préservation, asi-

(15) Cité par Spearman : « Les aptitudes de l'homme », Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris 1926, 1933.

(16) Decroly et Boulanger : « Les tests mentaux chez l'enfant », II^e Congrès de la Sté de Neurologie, 1906.

les pour idiots, instituts pour enfants arriérés, sourds, aveugles, infirmes de tout genre) ; il se pose enfin pour les hommes des écoles en général, qui sont persuadés que les enfants ne sont pas tous semblables, qu'ils ont des aptitudes différentes et à dose différente et qu'il faut traiter l'enfant d'après les aptitudes et d'après le degré de celles-ci. « Puisqu'on est d'accord, dit-il, sur le principe qu'il faut fournir à l'enfant les éléments nécessaires à sa culture, il est logique de la faire de la manière la plus rationnelle possible. Personne n'oserait plus combattre l'idée que le médecin doit étudier son malade avant de le traiter ; qu'une affection de l'estomac, bien qu'identique en apparence à une autre, doit se guérir par des moyens différents, suivant la nature du sujet qui la porte. » S'il en est ainsi pour le physique, il l'est, à plus forte raison, pour le mental.

Decroly accuse l'éducation d'être bien déviée de son acceptation primitive pour qu'au lieu de guider l'enfant, elle soit arrivée à le dresser. Ainsi « l'école devient une entreprise où l'on coule sur mesure des cerveaux tous égaux, sans doute, mais égaux surtout en impuissance et en automatisme. Mais, se demande-t-il, est-ce bien ainsi qu'on préparera les hommes qui doivent nous guider vers un meilleur avenir et la grande masse de ceux qui devront les comprendre pour pouvoir les suivre ? »

Préoccupé toujours de la recherche des mesures pédagogiques adéquates à chaque enfant, Decroly a trouvé dans les tests un des moyens le plus rapide et le plus objectif pour l'élimination des inaptes, la différenciation des normaux entre eux, la sélection des mieux doués et l'orientation professionnelle des enfants en général. C'est ainsi qu'il a appliqué l'échelle métrique de Binet-Simon à plusieurs reprises et il a prouvé qu'elle donnait des résultats différents suivant la classe sociale à laquelle appartenaient les sujets ; il a encore prouvé que les tests du début de la série de Binet étaient faciles, les derniers trop difficiles ; que certaines épreuves étaient trop influencées par l'éducation ou l'enseignement, que les épreuves pour le développement moteur et les tendances affectives faisaient défaut, qu'il était nécessaire enfin de s'occuper des enfants de

moins de 3 ans pour lesquels les tests Binet-Simon ne s'intéressaient pas (17).

En dehors des modifications qu'il a portées à l'échelle Binet les critiques adressées à tous les tests apparus (De Sayetis, Ballard et d'autres), il a apporté sa propre contribution. Guidé par l'observation des enfants incapables de tirer parti du régime scolaire habituel, il avait constaté qu'il y a une activité intelligente très développée, capable de se manifester sans l'intervention des mots. Pour la mesure de cette forme d'intelligence, il a préconisé le test de « mise en ordre d'histoires sans parole », celui de « boîtes à ouvrir » et celui « des images effets-causes ».

D'autre part, ses jeux éducatifs peuvent être utilisés comme tests différents.

Ses travaux encore sur les nombres ont permis à Mlle Descœudre d'imaginer son test des nombres.

En somme, on peut dire que les tests non verbaux préconisés par Decroly présentent les avantages suivants: a) ils intéressent tous les enfants parce qu'ils sont constitués par des images et prennent la forme d'un jeu ; b) ils ne nécessitent aucune expression verbale et, comme conséquence, ils sont applicables à tous les enfants même peu développés à cet égard ; c) ils n'exigent même pas la compréhension, car les sourds-muets peuvent exécuter certains d'entre eux quand on leur en a fait comprendre la technique en effectuant devant eux une épreuve semblable comme exemple. En tenant compte de la manière dont les enfants racontent l'histoire, Decroly distingue les types suivants, d'après son test des images en désordre (19) :

1) Le type incohérent, qui se contente de donner le sens de chaque scène sans songer à lier ; c'est comparable au type énumérateur de Binet.

2) Le type illogique qui lie les scènes, mais d'une ma-

(17) Decroly et Buyse : « La pratique des tests mentaux ». Alcan, 1928.

(19) « Epreuve nouvelle pour l'examen mental », An. Psy., T. XX, Paris.

nière qui n'est pas conforme à leurs données et sans se rendre compte du sens général.

3) Le type imaginaire qui lie, en brochant, en ajoutant, en interprétant sans toujours se soucier des éléments fournis, et qui aboutit parfois à une interprétation non dépourvue de sens mais non adéquate.

4) Le type logique qui établit la série en une suite coordonnée sans non-sens.

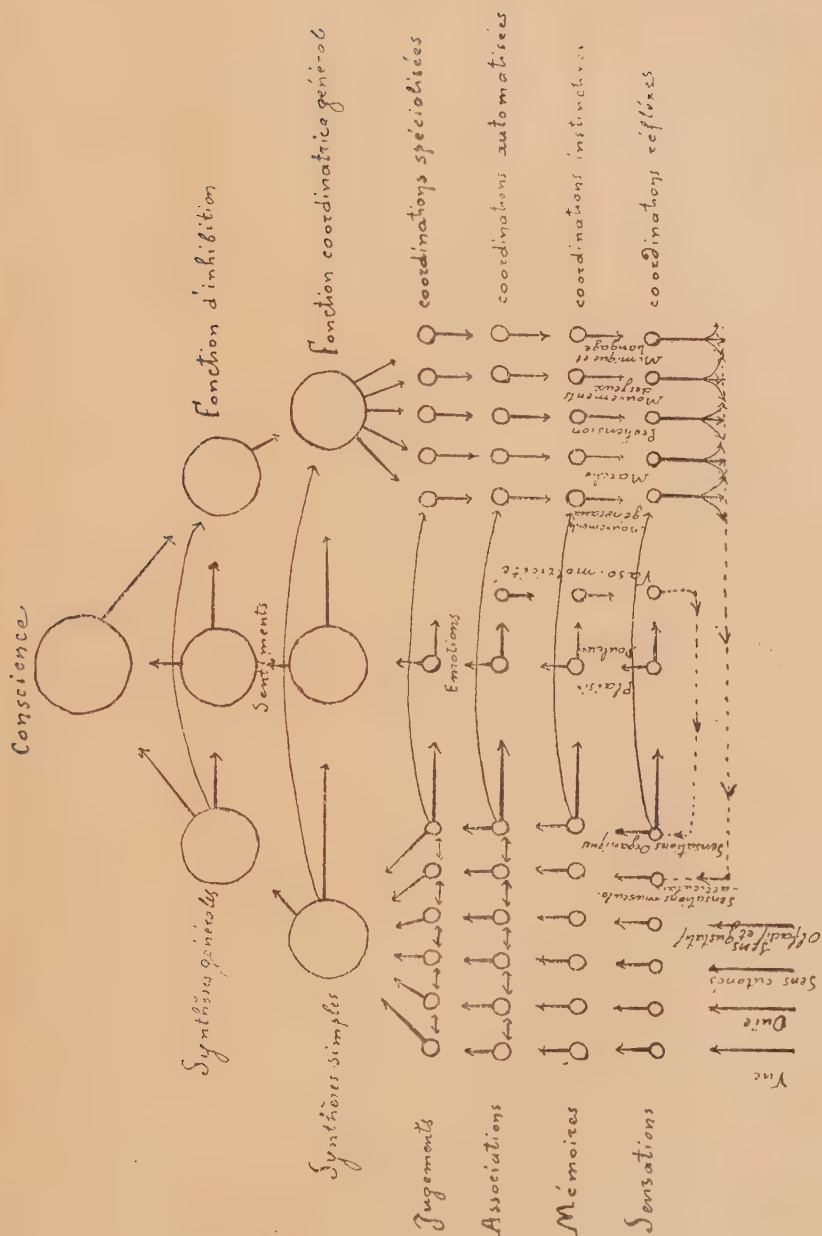
5) Le type interpréteur qui se place entre l'imaginaire et le logique et qui parvient, même quand l'ordre n'est pas le plus rationnel, à former un tout lié en interprétant.

C'était le même but qui était recherché par Decroly au moyen des tests des boîtes à ouvrir et des images effets-causes, c'est-à-dire l'examen direct du jugement et de la logique pratique.

Si la distinction des enfants en différents types d'intelligence est possible au moyen de tests, Decroly ne cesse pas d'utiliser en même temps d'autres méthodes, afin de jeter plus de lumière dans chaque cas d'irrégularité et de préparer une classification plus précise et plus utile. Voici à la page suivante son essai de classification.

Suivant que l'on considère sous le sens vertical ou transversal, on peut distinguer d'une part les insuffisants sensoriels, affectifs, moteurs, vaso-moteurs, ou les insuffisants mentaux et les déments. L'anomalie des uns est facile à situer ; pour celle des autres, Decroly rappelle : 1° que l'intégrité des fonctions motrices est indispensable pour que les sensations musculaires, visuelles, cutanées s'effectuent dans de bonnes conditions ; 2° que les coordinations automatiques localisées dans les centres sous-corticaux sont vraisemblablement constituées en grande partie, sinon en totalité, sous la direction des centres supérieurs (rolandiques et frontaux) mais qu'une fois organisées, cette direction n'est plus nécessaire.

Decroly (20) tire la conclusion suivante : 1° Une insuffisance sensorielle, en général, retentit sur l'activité motrice et, si l'insuffisance sensorielle la plus grave pour l'enfant est sans nul doute celle qui porte sur les sens musculaires, il est certain que les troubles des fonctions motri-



ces elles-mêmes devront avoir une répercussion sur l'activité impressible sensorielle et secondairement sur la formation des souvenirs, associations, jugements et idées ; 2° les conséquences d'une lésion ou d'un arrêt de développement différent suivant qu'elles se produisent avant la naissance ou après celle-ci ; dans un cas c'est l'insuffisance congénitale, dans l'autre c'est l'insuffisance acquise.

Dans le sens vertical déjà, et en tenant compte de la marche de l'influx nerveux, Decroly estime que la plupart des anormaux sensoriels peuvent être aisément classés (aveugles, sourds, etc...), les anormaux moteurs le sont moins, ceux des fonctions affectives et des fonctions mentales supérieures le sont moins encore.

En tout cas, Decroly accorde une grande confiance à la méthode des tests dont l'utilité lui semble incontestable, sans toutefois négliger les autres moyens d'investigation. Il incite l'éducateur à l'emploi des tests parce qu'ils sont propres à lui apporter une aide efficace dans son travail en lui donnant le moyen de juger ses résultats autrement que par la simple impression. « Ce procédé, dit-il (21), n'a d'autre but que de fixer la valeur d'un individu, de prévoir ce qu'il fera, de décider s'il peut ou non tirer profit d'un enseignement. Seulement au lieu d'attendre que l'élève ait été soumis à un régime éducatif déterminé pour établir ce jugement, on essaie de la faire dès l'abord, afin de s'assurer anticipativement s'il y a avantage à l'y soumettre. C'est, en effet, à l'inconvénient de ne pouvoir intervenir qu'après coup comme contrôle de la valeur d'un système éducatif donné que les tests, compris comme ils le sont aujourd'hui, prétendent remédier. »

On peut en conclure que la question de mesure en psychologie garde encore sa complexité ; mais les travaux qui se poursuivent ont déjà fait ressortir son importance considérable dans l'organisation humaine et ont aussi montré les améliorations qui restent à réaliser.

(20) Decroly : « Examen mental des enfants anormaux », III^e Congrès International de Neurologie, 1913.

(21) Decroly et Buyse : « La pratique des tests mentaux », p. 3. Alcan, 1928, Paris.

CHAPITRE VII

L'ÉVOLUTION ET L'EXAMEN DE L'AFECTIVITÉ CHEZ L'ENFANT

L'affectivité, c'est-à-dire les besoins, les instincts, les tendances, les dispositions, le goût, l'intérêt, le plaisir et la douleur, étant à la base de la formation du caractère, de la personnalité morale, joue un rôle imminent dans la vie de l'être humain et particulièrement de l'enfant. C'est avec raison qu'on la considère comme la pierre angulaire de tout édifice pédagogique. Rien donc d'étonnant si la connaissance de son mécanisme nous permet de mieux comprendre les relations de l'enfant avec le monde qui l'entoure et les techniques et professions, vers lesquelles il sera dirigé comme adulte.

En cherchant à assurer une meilleure éducation à l'enfant, Decroly a commencé par la satisfaction de ses besoins et de ses intérêts, mettant ainsi à la base de son œuvre ce qui est le plus profond et le plus pressant dans la vie psychique de l'enfant. C'est ainsi qu'il a été amené à concevoir une certaine hiérarchie de la vie affective, ainsi que le moyen pour la comprendre et pour mieux la diriger.

I

L'enfant est un organisme vivant ; comme tel, il cherche à s'adapter aux exigences de son milieu, en satisfaisant ses besoins, ses tendances, ses appétits qui constituent le substratum de l'activité mentale dans son ensemble et l'expression immédiate des manières d'être de l'organisme. Par conséquent, vivre c'est agir, et l'activité n'est toujours suscitée que par un besoin, une tendance, un intérêt.

Decroly (1) en distingue tout d'abord le *besoin*, « sensation spéciale inconsciente » provoquant des réactions spontanées, ou « conscientes » (désir), aboutissant à des actes ou à des arrêts d'actes, après réflexion. Il le différencie en « besoins instinctifs » qui, étant innés, servent à satisfaire les nécessités physiologiques de l'individu et de l'espèce, et en « besoins habituels » créés sous l'influence du milieu. Bien entendu, ces besoins s'expriment et ainsi nous avons les mouvements et les actes instinctifs et les mouvements et les actes habituels.

Les signes caractéristiques que l'on constate dès la naissance de l'enfant constituent ce que Decroly appelle instincts. Il en distingue : a) « les instincts individuels primaires » qui sont : le besoin d'oxygène qui se traduit par des signes fonctionnels spéciaux tels les soulèvements violents et répétés du thorax et les contractions du diaphragme ; le besoin de faim et soif ; le besoin de l'équilibre thermique ; celui du repos et du mouvement ; celui d'évacuation et d'éviter la gêne et la souffrance, et enfin celui qui se manifeste par le plaisir que nous procurent la vue de certaines couleurs et formes, l'audition de certains sons et rythmes, besoin qui constitue la base du sentiment esthétique.

Selon Decroly, ces besoins doivent être sentis par l'enfant et satisfaits par l'entourage, de telle manière qu'ils puissent s'extérioriser et se développer normalement ; l'excès des soins et des privations n'est qu'un moyen défavorable à leur développement.

b) Comme extension de ces premiers besoins, l'amour-propre et l'instinct de *propriété* constituent ce que Decroly appelle « tendances secondaires ». Elles sont les plus importantes pour la personnalité de l'enfant. L'amour-propre n'apparaît que tardivement, à partir de la 2^e année, en général, et ce retard est dû au dynamisme psychique de l'enfant d'une part (tendances, fonctions mentales, activité, degré d'imitation), aux influences du milieu et de l'éducation d'autre part. Pour Decroly, l'esprit de domination,

(1) Decroly : « L'évolution affective de l'enfant », Lamertin, Bruxelles.

d'entêtement, ainsi que la bouderie, la contradiction et certaines timidités qu'on signale entre 3-4 ans, ne sont que des modalités de l'amour-propre, auquel peut aussi être rattaché le « désir de connaître ».

Quant à l'instinct de propriété qui se manifeste trop tôt, Decroly pense que c'est une forme encore de l'instinct de conservation qui s'applique d'abord aux objets matériels, pour s'étendre ensuite aux choses plus abstraites comme l'œuvre intellectuelle, l'art, la réputation, la liberté, les droits, etc..., en se ralliant à l'amour-propre. « C'est à l'instinct de propriété, dit-il, qu'on doit rattacher la tendance à accumuler des objets disparates d'abord, identiques ensuite ; c'est la source des collections qui joue un rôle important dans l'éclosion de certaines aptitudes et l'acquisition d'un grand nombre de connaissances. »

L'instinct de concurrence ou d'émulation et le besoin d'approbation, appartiennent aussi aux tendances secondaires. On connaît déjà leur rôle dans l'éducation.

En dehors de ces tendances individuelles, Decroly distingue toute une série de tendances se trouvant en rapport d'une part avec le groupe — tendances sociales —, d'autre part avec l'espèce — tendances spécifiques. Les premières en appaition sont les tendances sociales, qui se manifestent, tout d'abord, par une attraction inconsciente entre les individus, et plus spécialement entre les enfants. Ce « *grégarisme* » se développe vite « en sympathie », attraction plus évoluée.

On a voulu expliquer l'existence de la sympathie par l'analyse des manifestations les plus évoluées et les plus récentes de la vie psychique. C'est ainsi qu'on croit généralement que pour sympathiser, il faut être passé soi-même par des expériences dont les signes se retrouvent chez d'autres, et se mettre à leur unisson en revivant ses propres impressions. Tout en admettant que, dans la vie d'adulte, cette explication trouve, en partie, sa justification, il faut reconnaître avec le Dr Wallon (2) que cette manière de voir rend incompréhensible l'épanouissement de la sympathie chez l'enfant d'un à deux ans.

(2) « La conscience de soi », J. de Psy. 1932, N° 9-10.

La sympathie devient, avec l'âge, l'affection active envers les parents, les frères et sœurs et surtout envers les enfants du même âge, en constituant ainsi l'affection filiale ou fraternelle, les différentes formes de l'amitié, de camaraderie, d'abnégation, de dévouement et d'affection en général agissant sous les formes les plus élevées et les plus désintéressées, tout en subissant l'influence de l'intelligence et de l'expérience.

Chose intéressante à signaler : l'éclosion de la sympathie est entravée ou facilitée par toute une série de facteurs externes. C'est ainsi, comme le constate Decroly, que l'odeur due à la transpiration, à un ozène ou à d'autres causes, certains parfums, certains traits du visage, l'aspect général du corps (taille, obésité), la couleur des cheveux, de la peau, la sensation que provoque celle-ci au contact (douce ou rude, sèche ou humide, froide ou chaude), les infirmités (boiterie, bosse, etc...), les caractères de la voix (raucité, force, rythme, etc...), les gestes (rapides, lents, gauches ou harmonieux), la forme et la couleur du vêtement, de la coiffure, des chaussures, etc..., tout cela peut d'une part favoriser ou entraver l'attraction, d'autre part provoquer ou augmenter l'antipathie.

A partir de neuf ans la sympathie évolue vers la forme de l'instinct groupal, qui se distingue surtout du fait qu'« il y a impulsion à ce que non plus deux êtres, mais plusieurs présentent des manifestations attractives en vue d'atteindre un but commun et sous la direction d'un chef ». Decroly insiste sur l'opportunité qu'il y a pour l'école de se servir, avec prudence et au moment propice, de cette tendance ainsi que du prestige et de l'autorité des chefs qui apparaissent alternativement dans les classes, pour diriger les enfants et les orienter, avec ordre et discipline consentis, vers les voies les plus favorables à leur développement intellectuel et moral (système du self-government).

Au fur et à mesure que l'enfant avance en âge, l'instinct groupal devient plus intense et la formation des bandes commence. Leurs manifestations dépendent de la structure de chaque enfant et des influences provenant des con-

ditions du milieu et du sexe. C'est ainsi que Sheldon (3) constate que la plus grande activité des bandes se manifeste entre dix et quinze ans, l'instabilité est au début la caractéristique de ces bandes, jusqu'au moment où le chef s'impose par une sélection naturelle et alors la stabilité s'établit. Il est évident que des facteurs d'ordre mental interviennent dans la désignation du chef.

Les instincts sexuel, maternel et parental forment un autre groupe de tendances appelées par Decroly « spécifiques primaires ». Leur apparition est tardive. C'est ainsi que l'instinct sexuel normal n'apparaît qu'à l'époque de la puberté (13-16 ans chez les garçons, 10-14 ans chez les filles). Decroly, tout en reconnaissant la grande influence de cet instinct sur les activités intellectuelles et expressives de l'être humain, influence qui fait que toutes les autres tendances s'effacent devant lui, il n'admet pas l'omnipotence du libido, « sauf dans les cas de précocité anormale, ou dans ceux où le milieu a, en quelque sorte, fait éclore les préoccupations sexuelles avant le moment fixé par le développement naturel ».

Quant à l'instinct maternel, on ne peut qu'admettre que, chez la petite fille, c'est un véritable instinct spécifique, favorisé par l'imitation et le jeu.

La tendance parentale diffère de l'instinct maternel en ce « qu'elle ne pense pas tant à la protection matérielle, physique, présente, immédiate, qu'à la protection plus morale, plus prévoyante, préoccupée plutôt du futur que du présent ».

Un autre groupe d'instincts est celui qui est désigné sous le nom de « tendances adjuvantes défensives ». Elles ont pour but « de venir à l'aide des tendances primaires et surtout secondaires » d'où Decroly leur attribue le complément « adjuvantes ». Elles se distinguent des tendances primaires essentielles et des réflexes élémentaires dont elles sont l'extension en ce qu'elles intéressent l'organisme tout entier et servent à protéger la vie surtout contre les dangers externes et plus particulièrement ceux qui sont éloignés dans l'espace et dans le temps. A mesure que l'indi-

(3) Cité par Decroly.

vidu se développe, d'autres facteurs entrent en jeu, pour donner aux tendances défensives des causes de plus en plus nombreuses et d'aspects de plus en plus variés, avec l'intervention, graduellement plus marquée, des fonctions mentales supérieures et de la conscience.

Arrivées à un certain stade de développement, ces tendances se montrent sous deux formes opposées : a) *la forme passive*, qui se manifeste la première, en s'accompagnant d'un état émotif spécial, *la peur*, et elle aboutit à l'effacement, à la dissimulation et à la fuite ; b) *la forme active*, plus tardive, qui, en s'accompagnant de *la colère*, aboutit à la menace, à l'agression et à l'attaque.

Les deux formes de représentation se transforment d'une manière plus ou moins instantanée et alternative, en présentant ainsi entre elles de nombreuses transitions. Decroly en conclut leur origine commune. Il est d'ailleurs facile de constater que beaucoup de mesures prises pour se défendre servent à attaquer, aussi bien dans les relations individuelles que dans les rapports entre les groupes. Ainsi, par exemple, l'enfant à qui on a fait peur, lorsqu'il comprend la cause de la peur, peut se fâcher et prendre une attitude menaçante contre le coupable ; il peut même le châtier surtout lorsqu'il constate que celui-ci est plus faible (4). Il en est de même pour le langage et l'écriture, qui servent aussi bien à la protection qu'à l'agression.

Les tendances défensives s'associent avec tous les instincts primaires et secondaires. Derrière la crainte ou la haine, il y a un besoin, un intérêt lié à un instinct essentiel. Exemple : l'enfant qui craint qu'on lui prenne la pomme qu'il mange peut crier, se cacher, fuir ou attaquer et chasser le voleur. L'instinct de défense passive ou active vient à l'aide de l'instinct d'alimentation. Il en est de même avec tous les autres instincts.

Decroly estime que la forme passive de l'instinct de défense s'étend d'autant plus, que l'évolution du moi et la formation de la synthèse psychique deviennent plus parfaites ; à ce moment les causes des attitudes agressives sont de plus en plus intellectualisées et socialisées, et les

(4) Voir Bovet : « L'instinct combatif », Neuchâtel, Suisse.

réactions sont moins impulsives et plus réfléchies ; les peurs inutiles, les craintes irraisonnées disparaissent et se remplacent par des états et des actes défensifs réfléchis et profitables.

Decroly signale le rôle plus ou moins important que l'état de santé et l'intégrité des organes sensoriels et moteurs de l'enfant jouent dans les diverses manifestations des tendances défensives.

C'est surtout parmi les manifestations de l'instinct de défense active que la compétition rentre, sans qu'on puisse dire qu'elle ne se manifeste pas à l'occasion des revendications de toutes les catégories de besoins. Elle passe, selon Decroly (5), par différentes étapes, depuis celle où l'enfant, par une comparaison pacifique, affirme ses capacités, jusqu'à celle où il s'engage à la lutte pour la suprématie et pour la défense de l'individu et du groupe. Decroly considère encore le mensonge comme une manifestation de l'instinct de défense. Voici en un tableau la relation et la correspondance du mensonge et de l'instinct de défense (6) :

(5) « Etudes de psychogénèse », p. 257.

(6) Le mensonge comme manifestation de l'instinct de défense.
J. Neur. 1926.

ACTES DE DÉFENSE

MENSONGES

COMBINAISON AVEC	ACTES DE DÉFENSE		
	Passive	Active (agressive)	Passifs
<i>instincts inférieurs faim</i>	Fuir avec un aliment; se cacher pour manger de peur qu'on le pren- ne, etc.	<i>Attaquer pour prendre</i> un aliment, etc.	MENSONGES INFÉRIEURS Faire semblant de manger; nier qu'on a trop mangé; dire qu'on n'a plus faim par- ce qu'on n'aime peu ou pas; simuler le dégoût, l'écœure- ment, la nausée pour ne pas manger certains aliments.
<i>douleur</i>	Fuir quand on va être frappé.	Frapper un autre quand on est menacé de l'être.	MENSONGE POUR CRAINTE D'UNE SOUFFRANCE Atténuer; ne pas s'accuser; nier une faute qu'on n'aime pas d'avouer de <i>peur</i> d'être frappé ou soumis à une sanc- tion pénible.
<i>instinct sexuel</i>	Défendre l'être aimé contre les dangers.	Attaquer ceux qui veulent lui faire du tort, ou l'attaquer lui-même pour se venger, par ja- lousie.	MENSONGES LIÉS A L'AFFECTION ENTRE LES SEXES Mensonges pour éviter des désagréments à un être aimé, pour échapper à la surveilla- nce exercée sur l'emploi du temps, de l'argent, etc. User de simulation ou de dissimulation pour nuire à un rival, pour se venger d'un re- fus; calomnier pour nuire à la réputation d'une personne qui ne répond pas à ses sentiments

ACTES DE DÉFENSE

MENSONGES

COMBINAISON AVEC	ACTES DE DÉFENSE		MENSONGES	
	Passive	Active (agressive)	Passifs	Actifs
<i>instinct maternel</i>	Défendre son enfant.	Attaquer ce qui peut être nuisible à l'enfant.	MENSONGES LIÉS A L'AMOUR MATERNEL	
			Mentir pour soustraire son enfant aux conséquences des actes qu'il a commis.	Calomnier, accuser fausement pour défendre son enfant, pour diminuer la valeur d'un concurrent de l'enfant.
<i>instinct sympathie</i>	Défendre un ami, le cacher ; défendre frère, sœur, parents.	Attaquer celui qui veut faire du mal à une personne pour laquelle on a de l'affection ; mère, frère, sœur, ami.	MENSONGES PAR SYMPATHIE	
			Mentir pour sauver les membres de sa famille ou ses amis ; mensonge pieux ; mensonge du médecin.	Reporter sur d'autres les torts dont se sont rendus coupables les membres de la famille, les amis.
<i>instinct groupal</i>	Défendre son groupe ou un membre de son groupe, sa classe, son parti confessionnel, patriotique, etc.	Attaquer celui qui nuit au groupe dont on fait partie.	MENSONGES SOCIAUX	
			Disculper ses compagnons de classe, les membres de sa famille, de son parti, de son groupe, de son pays, etc.	Mensonge pour nuire à des groupes divers ; calomnie at- teignant des familles, des par- tis, des pays, des races, etc.

ACTES DE DÉFENSE

MENSONGES

COMBINAISON AVEC	Passive	Active (agressive)	Actifs
<i>amour-propre</i>	Se cacher pour ne pas être blâmé, recevoir des observations ou remontrances; refuser de s'excuser pour une faute ; bouder.	Attaquer pour une blessure d'amour-propre; répliquer, insulter, frapper quand on reçoit un reproche ou exige des excuses.	MENSONGES PAR ORGUEIL, VANITÉ, PUDEUR, HONTE, ENVIE Atténuer ; se taire ; nier Exagérer le tort d'un autre une faute de peur d'être blâmé; l'accuser d'avoir commis, par crainte que la faute inévitée de crainte d'être blâmé; calomnier par envie.
<i>instinct de propriété</i>	Cacher ses objets; fuir avec eux quand on a craint de s'en voir dépouillé.	Attaquer quelqu'un qui veut prendre un objet auquel on tient; l'attaquer pour lui prouver un objet qu'on envoie.	MENSONGES PAR CUPIDITÉ (JALOUSIE OU ENVIE) Nier qu'on possède un objet, Tromper quelqu'un en prétextant qu'un objet vous appartient; prétendre qu'un autre s'en sert; ne pas avouer une faute de peur d'être privé d'un objet appartenant qui vous appartient; calomnier par jalousie (par crainte de perdre ce qu'on a ou ce qu'on croit mériter ou être à soi).
<i>instinct d'imitation</i>	Crainte et peur par imitation ; affolement et craintes, paniques.	Attitude agressive imitée, violences provoquées par gestes et paroles d'une autre personne.	MENSONGES PAR IMITATION Imitation du mensonge Accusation par imitation ou d'un autre, d'une suggestion suggestion pour les mêmes mensonges dans son intérêt raisonnés. ou dans celui d'autres.
		Combinaisons avec tendances déjà énumérées, c'est-à-dire avec instincts inférieurs individuels, spécifiques et sociaux.	

ACTES DE DÉFENSE

MENSONGES

COMBINAISON AVEC	Passive	Active (agressive)	Passifs	Actifs
<i>jeu</i>	Faire des jeux dans lesquels on simule la peur, la fuite ; comédie, etc.	Jouer des jeux d'attitude, d'agression.	MENSONGES POUR JOUER, PAR FANTAISIE (ESTHÉTIQUE) Les jeux sont déjà des sortes de simulation ou dissimulation. Mais on peut tromper dans les jeux pour ne pas être pris, pour nier qu'on a perdu, pour ne pas subir les conséquences de la défaite.	Jouer le calomniateur : 1° Faire en jouant de faux témoignages nuisibles ; 2° Accuser fausement un autre d'avoir triché.
<i>intelligence et expérience connues</i>	Actes de défense passive où l'intelligence, l'expérience et les connaissances jouent un rôle ; prendre des assurances ; organiser des moyens préventifs de protection, etc., pour soi et pour les autres.	Actes de défense active de même espèce : attaquer un animal ou une personne reconnus comme dangereux (assassin, animal féroce) ; combattre la cause d'une calamité, la cause d'une catastrophe économique, etc.	MENSONGES INTELLECTUALISÉS Tromper avec réflexion en prévoyant les conséquences et se prémunissant contre elles, surtout pour se mettre à l'abri (soi, les siens, les membres du même groupe).	Calomnies ; nuire de la même manière et dans le même but que ci-contre.
<i>habitude</i>	Actes de défense devenus habituels et pouvant être nuisibles tout en n'étant souvent plus justifiés.	Actes de défense ; attitude agressive due à l'habitude (habitude de la violence, de se servir d'armes offensives).	Combinaisons avec tendances déjà énumérées, c'est-à-dire avec instincts divers ainsi qu'avec l'imitation et le jeu	MENSONGES PAR HABITUDE, OBSESSION, TIG Habitude de mentir pour se disculper, même sans raison ; tromper pour nuire, ennuyer, même sans raison.

Decroly groupe sous le titre des « instincts anticipatifs » deux tendances d'une grande valeur pour l'éducation de l'enfant : *l'imitation et le jeu*.

En effet, le rôle que ces deux instincts jouent dans la vie et particulièrement dans la vie de l'enfant, n'est pas à démontrer. Il suffit de dire qu'ils raccourcissent le temps de son initiation à la vie en lui épargnant un grand nombre d'essais, parfois dangereux (choix des aliments) et en lui permettant d'acquérir le langage et l'écriture, ainsi que les autres techniques nécessaires à la vie qu'il est impossible d'acquérir par la découverte personnelle.

L'imitation et le jeu se caractérisent par le fait qu'ils peuvent se déclencher, dans de nombreux cas, sans que le besoin soit actuel (jeu de dinette, par exemple). Decroly montre encore que ces deux tendances se combinent étroitement chez l'enfant ; néanmoins le jeu diffère de l'imitation par sa spontanéité beaucoup plus grande, et par son déclenchement sans la présence d'un modèle, comme c'est le plus souvent le cas dans l'imitation. Pourtant Wallon estime que l'imitation n'est pas la simple et directe réplique du modèle ; elle éclose de la plasticité interne de l'enfant, parfois après un temps plus ou moins long d'incubation. « Fasciné par les culbutes d'un clown, dit-il, c'est seulement après deux ou trois jours de gestation que l'enfant se risque à les reproduire. Le modelage de ses aptitudes, commencé avec l'attention qu'il prêtait aux évolutions du clown et qui semblait les faire passer dans ses muscles, n'a pu devenir suffisant que par une appropriation graduelle de son appareil moteur. Elle s'est faite sans gestes dans une sorte de recueillement. Elle n'a pu s'effectuer que dans ce qui précède le mouvement, dans les attitudes silencieuses qui le préparent » (6).

Un fait observé sur notre enfant A..., âgé de 3 ; 11 (21) cadre singulièrement avec l'opinion du Dr Wallon. L'enfant, pendant un voyage de vacances, assista à la projection d'un film cinématographique de dessins animés ; quatre jours après, il nous demande un crayon et un morceau de papier et il se met à dessiner. Au bout d'un certain

(6) A. Wallon : « La conscience de soi », I. Psych., N° 9-10.

temps il court vers nous, le papier dans sa main levée, en criant joyeusement « j'ai fait un mickey, j'ai fait un mickey » ; il l'avait reproduit sans exercice préalable, sans l'aide de personne, il n'avait même pas jusqu'à ce jour essayé de dessiner des bonshommes. Il n'y a pas de doute que l'enfant l'avait déjà modelé dans son psychisme, dans l'attitude silencieuse, comme dit Wallon.

L'imitation, sous l'influence de différents facteurs provenant de l'individu et du milieu, évolue et passe par plusieurs étapes, depuis celle où a lieu la reproduction inconsciente d'actes purement réflexes (baillement, toux), jusqu'à l'imitation d'actes complexes où l'intervention de l'intelligence est manifeste.

Pour que l'imitation soit possible, certaines conditions sont nécessaires. Decroly, en se rapprochant des conceptions émises sur ce sujet par Guillaume (7), estime qu'en dehors des besoins avec lesquels l'imitation s'associe, une certaine dose d'énergie mentale est indispensable, ainsi que l'intégrité de la vue et de l'ouïe, sans compter un certain degré du développement des mouvements.

A l'imitation, Decroly rattache le problème de la suggestion « qui n'est qu'une forme évoluée de l'imitation impliquant des éléments d'ordre plus ou moins intellectuel ». Il y rattache en partie les processus de la persuasion et de la démonstration, ainsi que le problème de l'idéal dont l'évolution chez l'enfant « reproduit une des faces de l'évolution imitative en relation surtout avec l'amour-propre ».

Le rôle anticipatif de ces tendances se manifeste plus frappant encore dans le jeu.

On a exposé plusieurs théories du jeu (8). Pour les uns c'est la tendance au délassement ; pour les autres, c'est le résultat de l'emploi d'un superflu d'énergie. Une hypothèse soutient que le jeu sert à la répétition par l'enfant des activités des générations passées (récapitulation), et une autre que le jeu est une préparation aux occupations de l'adulte.

(7) P. Guillaume : « L'imitation chez l'enfant », Alcan, Paris.

(8) Voir Claparède : « Psychologie de l'enfant », Théorie du jeu, p. 430.

Decroly estime que toutes les théories sur le jeu « ne s'excluent pas mais se complètent en répondant plus spécialement à une forme de jeu limité : ainsi, les hypothèses de la récapitulation, du préexercice ou de la vicariance, supposent toutes un surplus d'énergie et le préexercice s'applique plutôt à l'enfant, la vicariance plutôt à l'adulte ». Quoi qu'il en soit, le jeu est, pour lui, un instinct qui, comme tous les autres, entraîne des réactions spontanées et « provoque un état agréable ou désagréable, suivant qu'il est ou non satisfait ». Ces réactions spontanées exercent les fonctions et sont réglées par elles. Et, puisque les fonctions sont intimement liées au développement de l'enfant, on comprend la grande valeur du jeu comme facteur de ce développement.

Decroly nous apporte des exemples où l'association du jeu apparaît avec toutes les tendances : jeu de repos, de course, de commandement, de gain, jeu de collection, de danse ou courtoisie, jeu de la poupée, jeu de société, de poursuite ou de bataille, etc..., depuis les jeux individuels satisfaisant les instincts primaires, jusqu'aux jeux sociaux les plus élevés. Il est intéressant de constater que les enfants mal doués au point de vue sensoriel et moteur sont désavantagés pour le jeu, ce qui est une source de souffrance et d'entrave dans leur formation.

Decroly souligne encore le rôle du jeu qui consiste à faire la transition entre « l'activité instinctive » et « le travail ». « Ce par quoi le travail diffère essentiellement du jeu, dit-il, c'est non par la forme même de l'occupation, puisque la même occupation peut être jeu ou travail suivant les individus et pour le même individu suivant l'âge, le moment, etc..., mais par le fait que le but en est conscient, souvent éloigné et indirect et que l'occupation n'est pas agréable par elle-même, tandis que dans le jeu l'occupation est agréable par elle-même, le but est plus ou moins inconscient et plutôt proche et direct. Et l'on se rend compte que la vraie transition entre le jeu et le travail se trouve dans des occupations dont le but est de plus en plus conscient, de plus en plus éloigné et indirect. »

Decroly complète sa conception sur la hiérarchie des instincts en montrant comment les tendances s'associent entre elles ou comment elles se contrebalancent et se neutralisent quand elles sont en opposition ou en conflit. C'est ainsi, pour ne parler que de l'amour-propre, qu'un enfant, quoiqu'affamé, n'ose pas manger devant d'autres un morceau de pain, parce qu'il serait humilié de faire voir qu'il n'a pas autre chose à manger ; ou bien il ne veut pas manger à la table où se trouvent d'autres enfants, parce qu'ils sont mal vêtus ou qu'il les considère comme appartenant à une classe sociale inférieure à la sienne. Rien d'étonnant si l'on constate la même chose chez l'adulte. Il en est de même pour la mère qui aime son enfant, même s'il est laid, s'il lui donne des ennuis, s'il est anormal ; c'est la supériorité de l'instinct maternel vis-à-vis de l'orgueil, de l'amour-propre.

Decroly explique cela par « l'hypothèse d'un accaparement de l'attention ou de l'énergie nerveuse au profit de l'instinct le plus fort ». « Le besoin le plus intense, dit-il, canaliserait le plus de force à son profit pour se manifester et se satisfaire, et par suite il en resterait moins pour les autres. »

Le facteur intellectuel intervient constamment et contribue à la transformation de nos tendances et de leurs manifestations spontanées à tel point « qu'elles se transforment jusqu'à perdre parfois leur apparence originale ». C'est ainsi que les tendances se subliment et s'intellectualisent et que l'amour-propre, par exemple, peut se tourner vers la direction de ce qu'on appelle l'honneur, la dignité. Il va sans dire que l'intelligence peut parfaitement influencer les tendances étroites égoïstes, et contribuer ainsi à l'aggravation d'un état moral inférieur ou même anormal. Ce sont les criminels intelligents, malheureusement, qui conçoivent et exécutent les délits les plus frappants.

Decroly (9), tout en reconnaissant les différences de l'intelligence et de l'instinct, signalées par les psychologiques, estime qu'elle est plutôt « une espèce d'instinct, puis-

(9) « L'intelligence et sa mesure », Bul. de la Soc. des Sciences Méd. et Nat., 1922, Bruxelles.

que, comme l'instinct, elle est innée ». Dans son action sur les instincts, et dans l'action des instincts sur elle, il voit l'explication de la complexité psychique de l'être humain, et prouve ce que la psychologie moderne proclame, à savoir l'indissoluble interdépendance des phénomènes psychologiques.

C'est sur l'interaction de l'intelligence et des instincts, pour lui non innés, que Herbart se basait quand il préconisait « l'éducation par l'instruction ». On comprend par là la différence qu'il y a entre la conception Decrolyenne et celle de Herbart.

II

La curiosité et l'intérêt sont-ils des instincts ou des signes qui expriment un certain besoin ?

On a décrit la curiosité minutieusement. On a fait d'elle un instinct comme les autres, on en a même distingué différentes formes sensorielles et intellectuelles. Evidemment son rôle dans le développement de l'être, et surtout de l'enfant, n'est pas à démontrer. « L'être privé de curiosité est l'équivalent d'un eunuque dans l'ordre intellectuel », dit Ribot (10).

Decroly, tout en tenant compte des conceptions y relatives, estime qu'il est difficile de délimiter les contours de la curiosité. D'autre part, il pense que dans les manifestations de la curiosité, « non seulement on ne la trouve pas seule, mais on ne voit pas qu'elle ajoute quoi que ce soit de spécifiquement nouveau aux tendances qu'elle accompagne ». Dans les manifestations de la curiosité, on ne trouve que « la mise sous tension des organes sensorimoteurs et mentaux, en général, en vue de satisfaire le besoin ». « Or, dit-il, cela n'est pas autre chose que l'attitude d'attention ou de pré-attention qui se produit sous l'influence de la décharge d'énergie provoquée par le stimulant interne, lequel n'est lui-même que l'excitation instinctive ».

En somme, la curiosité n'est pour lui qu'un signe, une

(10) Ribot : « Psychologie des sentiments », p. 370.

attitude d'attention active ; elle n'est que la manifestation extérieure d'un besoin non satisfait ; elle se distingue de l'intérêt, avec lequel elle constitue les « deux aspects d'un même phénomène » en ce qu'elle est « le signe externe, apparent surtout pour un observateur du dehors, signe externe pouvant être inconscient ou conscient ».

Comme la curiosité, *l'intérêt* n'est, pour Decroly, qu'un « signe interne et commun à tous les besoins et sentiments éprouvés par un sujet — le désir étant la forme consciente de ce phénomène ». Bien entendu, il le considère comme la base essentielle sur laquelle on doit s'appuyer si l'on veut faire une œuvre utile en éducation.

On connaît le plaidoyer de tous les novateurs pédagogiques sur ce point. Même la pédagogie d'autrefois ne voulait se baser que sur l'intérêt. Herbart, entre autres, parle de l'intérêt comme le fondement unique de l'éducation et comme le seul qui excite la curiosité, tout en le considérant comme un produit des idées. Decroly reprend la distinction des types d'intérêt établis par Herbart. Seulement, il cherche à les interpréter selon sa conception sur les besoins et les instincts et sur le développement de l'intelligence. C'est ainsi que *l'intérêt empirique* n'est, pour lui, que « l'intérêt perceptif s'attachant aux objets et aux faits concrets en relation avec les instincts primaires, et aussi les instincts secondaires, et influencé par l'intelligence tout au plus à ses débuts (stade de globalisation, étape de la forme) ».

L'intérêt spéculatif est, pour lui, l'équivalent de l'intérêt abstrait qui s'attache « à des souvenirs d'objets et faits en relation avec les mêmes besoins, et surtout à des tendances d'ordre social » et subit l'influence de l'intelligence déjà analytique et du langage déjà évolué.

Il en est de même pour *l'intérêt esthétique* qui se rattache à la tendance à aimer le rythme et les couleurs, et surtout aux tendances spécifiques et sociales, lorsqu'il s'agit de l'activité esthétique supérieure.

En ce qui concerne l'évolution des intérêts, Decroly, tout en attribuant une certaine valeur aux étapes déjà établies par différents auteurs, estime qu'il est difficile de la définir et d'en fixer les étapes, d'autant plus qu'il n'est pas

toujours possible de connaître le « primum movens » d'un acte ; l'enfant l'ignore le plus souvent lui-même. D'autre part, les différences résultant de la constitution et du tempérament de chaque enfant, de l'évolution réelle de ses instincts, de ses tendances et de ses habitudes prédominantes, du degré de son développement intellectuel et de ses mécanismes sensori-moteurs, ainsi que du développement du langage, des conditions du milieu matériel et humain, de l'éducation et de l'imitation, sont des facteurs qui rendent la détermination des étapes beaucoup plus difficile, surtout lorsqu'il s'agit des classes inférieures de l'école ; en voici les causes :

1° le nombre d'élèves est plus grand ; 2° la sélection scolaire n'a pas encore manifesté ses effets ; 3° la neutralisation des tendances particulières ne s'est pas encore réalisée sous l'influence du milieu de la classe ; 4° les exercices et les branches sont enseignés suivant des procédés plus rigides, plus uniformes que dans les classes supérieures ; 5° les branches sont aussi moins nombreuses et il y a moins de chances que les intérêts particuliers soient satisfaits ; 6° à cet égard, le moi individuel n'est pas encore contre-balancé par les instincts spécifiques et notamment par l'instinct social ; et 7° les maîtres ont moins d'expériences en raison de ce que généralement les débutants ont la responsabilité des premières années (11).

Decroly montre qu'il n'y a pas d'autre issue que d'organiser le milieu scolaire de telle sorte qu'il puisse convenir pour diverses étapes à la fois, ce qui revient à dire qu'il faut appliquer le principe d'individualisation dans le groupe rendu autant que possible homogène. « Le libre épanouissement des tendances favorables, dit-il, ne peut être obtenu dans le milieu scolaire qu'en rapprochant celui-ci le plus possible du milieu naturel et des conditions de la vie simple, mais réelle » (12).

*
* *

(11) Decroly : « Les intérêts de l'enfant et le programme ». J.P., janvier 1924.

(12) Decroly : « Les facteurs qui déterminent la libération des intérêts », Ere Nouvelle, 1925, N° 17.

La satisfaction ou la non-satisfaction des besoins et des intérêts qui en découlent s'accompagnent d'un état agréable ou désagréable. Ces états, c'est-à-dire le plaisir ou la douleur, la joie ou la peine, ne sont pas, pour Decroly, des phénomènes affectifs distincts, avec contours bien délimités. Ils ne sont que de simples sensations que nous éprouvons lorsqu'une tendance essentielle, adjuvante ou anticipative, un sentiment ou une habitude, sont ou non satisfaits. L'observation de l'enfant le montre. Ainsi le bébé réagit agréablement ou désagréablement, il sent de la joie ou de la souffrance, selon qu'il est rasassié, a faim ou soif ; il réagit de même pour tous ses besoins.

Les cas où nous constatons des états agréables ou désagréables sans apparente liaison avec notre fond instinctif s'expliquent, selon Decroly, si l'on se souvient que nos tendances ont le pouvoir de se combiner et sous l'influence de l'intelligence, des habitudes et du milieu, de se transformer jusqu'au point de perdre même leur origine.

Le problème est évidemment très complexe et une distinction des états agréables et désagréables en différentes catégories, ne peut qu'en faciliter une compréhension plus profonde.

Decroly considère le plaisir et la souffrance comme des sensations conscientes qui accompagnent les besoins *organiques*; la joie et la tristesse, comme des sensations conscientes aussi, mais accompagnant les besoins *plus élevés* (joie de la maternité, tristesse éprouvée à la perte d'une personne aimée). D'autre part, tout en tenant compte que ces états se trouvent en perpétuel changement et ne peuvent être identiques d'un individu à l'autre, il estime que leur intensité ne dépend pas des manifestations qui les accompagnent. « On sait, dit-il, que l'enfant et le primitif ont une mimique des besoins bien plus riche que l'adulte civilisé, et cependant peut-on en conclure que celui-ci a des joies et des peines moins fortes ? »

Le plaisir et la douleur ne sont pas proportionnés à l'intensité de l'excitant interne ou externe ; on connaît que les plus petites excitations peuvent avoir des répercussions affectives disproportionnées, surtout lorsqu'il s'agit de cas pathologiques.

Des répercussions affectives peuvent être dues aux souvenirs et à l'imagination. Cette source d'état agréable ou désagréable est plus courte et moins féconde chez l'enfant. Decroly l'attribue au fait que l'enfant vit dans un état de confusion, de non-différenciation de l'objet et du sujet, à un état d'incapacité de distinguer le rêve de la réalité, le fictif du vécu et ne devient capable d'avoir des états affectifs pareils qu'après une certaine maturation de ses fonctions intellectuelles. Bien entendu, les différences individuelles sont frappantes. C'est ainsi qu'un enfant sourd de huit ans, observé par Decroly, avait un souvenir affectif très développé — il pensait pendant des jours à sa maman absente, tandis que ses camarades de l'Institut spécial ne songeaient qu'à l'organisation de leurs jeux. Il en est de même pour les adultes dont certains sont possédés par des souvenirs affectifs, tandis que d'autres ne pensent qu'à leur avenir.

Entre l'intérêt et les états agréables ou désagréables, Decroly trouve des relations et des distinctions. Selon lui, l'intérêt est associé à la souffrance et à la joie puisque, d'une part, la douleur suscite l'intérêt à l'égard de ce qui est susceptible de la faire cesser et que, d'autre part, la source du plaisir est en même temps la source de l'intérêt. Toutefois, il distingue l'intérêt de ces états affectifs, par le fait que celui-là implique une attitude active pour faire cesser le désagréable et provoquer l'agréable.

En ce qui concerne enfin la distinction qu'on établit entre l'affectivité et les émotions, Decroly estime qu'il faut considérer comme émotions les manifestations brusques et violentes de l'affectivité. Voici, résumée en un tableau, la hiérarchie de la vie affective, telle que Decroly la conçoit.

TABLEAU SYNOPTIQUE DES TENDANCES ET INSTINCTS

(stimulants internes) (13)

Instincts acquis	Habitudes
Instincts sublimés	Sentiments supérieurs
Instincts d'adaptation supérieure	Intelligence (1)

(13) La partie du tableau concernant les instincts doit être lue de bas en haut pour suivre la hiérarchie ontogénique.

Instincts anticipatifs		Imitation	Jeu
» défensifs		Forme passive (peur)	
		Forme active (colère)	
» combinés		Tendances complexes	
» secondaires		Amour-propre.	Instinct acquisitif
» primaires	Individuels	Spécifiques	Sociaux
	faim, soif, besoins organiques divers	Instinct sexuel	Sympathie
		Instinct maternel	Inst. groupal

Répercussion consciente des tendances :

Tendances non satisfaites	Tendances satisfaites
Liée aux tendances inférieures : douleur	plaisir
» » » supérieures : peine	joie

Attitude générale préadaptative provoquée par les tendances :

Attitude interne : intérêt
» externe : curiosité

III

L'affectivité, étant le résultat de plusieurs éléments, constitue un facteur complexe.

Decroly (14) voit, dans la combinaison des tendances, la source essentielle de distinction des enfants en différents types du caractère. C'est ainsi qu'il constate deux types fondamentaux : *l'égoïste* et *l'altruiste* ; l'égoïste, chez qui prédominent les instincts en relation avec la conservation individuelle (besoins physiques, amour-propre et instinct de propriété personnelle) et avec une insuffisance des instincts présidant à la conservation de l'espèce (sympathie, instincts sexuel, maternel, parental, groupal) ; l'altruiste, chez qui ces derniers instincts l'emportent sur les premiers.

Il distingue encore l'égoïste actif et apathique, ainsi que l'altruiste actif et apathique. L'enfant égoïste actif est « remuant, gourmand, se souciant peu des autres, sauf pour exploiter leur sympathie ; s'il est attirant et choyé, il deviendra facilement un petit despote, mais il aimera à

(14) « Les facteurs qui déterminent la libération des intérêts ». E. Nouvelle, N° 17, 1925.

jouer, à expérimenter de toutes manières, à tenter des essais divers dans l'ordre sensori-moteur ; il aimera à regarder, manipuler les matières premières, les animaux, les objets mécaniques, les enfants de son âge, tout ce qui remue et bouge, en vue de se les approprier pour des expériences ultérieures. »

L'enfant égoïste apathique se rencontre surtout parmi les débiles ; il est incapable d'agir et il vit en parasite ; il est parfois doux en apparence, mais, à l'égard des plus faibles ou des personnes qui l'aiment maladroitement, il est méchant, cruel, despote et utilise le peu de force dont il dispose pour tourmenter et taquiner. Il imite et il joue tant que les occupations ne dépassent pas le stade concret.

L'enfant altruiste actif, qui est évidemment le type idéal, ne se rencontre pas avant l'âge de huit à dix ans, c'est-à-dire pas avant que commence un contre-balancement des instincts égoïstes par les tendances sociales, l'intelligence et l'éducation.

Enfin, l'enfant apathique et altruiste est rare, car il est peu probable qu'un enfant apathique puisse être altruiste. Il va de soi que l'intelligence intervient et contribue à différencier les types ci-dessus en *intelligents* et *inintelligents*. En dehors de ces types de caractère, Decroly en distingue deux autres : celui de l'enfant qui vit dans un état du passé, tel l'enfant sourd cité plus haut, et qui se rapproche, par certains points, aux intravertis de Jung, et celui de l'enfant tourné vers l'avenir, qui rappelle le type d'extravertis de Jung.

L'étude de caractère, depuis Hippocrate jusqu'à nos jours, a permis la différenciation des individus en une multitude de types, basés les uns sur les caractéristiques somatiques, les autres sur les caractéristiques émanant des sentiments et de la volonté. Quoi qu'il en soit, la détermination du type de caractère auquel un enfant appartient est reconnue utile pour son éducation et pour son orientation professionnelle.

Mais le caractère étant l'ensemble des manifestations de l'individu en tant que réagissant à des stimulations effectives, il est clair que les tendances profondes, qui déclenchent habituellement nos actes, sont les bases essen-

tielles de la formation du caractère, tout en reconnaissant le rôle des sensations, des connaissances et des aptitudes motrices.

Decroly insiste sur la nécessité de connaître les tendances de l'enfant et les intérêts qui en découlent, puisque l'affectivité est intimement liée avec toute notre activité et par conséquent avec le choix et l'exercice des professions. L'amour-propre, par exemple, pour ne parler que d'une de ces tendances, est le point de départ d'un grand nombre des actes. Quand il est normal, il « pousse l'individu à faire valoir ses droits, à désirer sa liberté, son indépendance ; à ne pas être exploité, maltraité, forcé à obéir à des ordres contraires à ses intérêts, sa dignité, son honneur ; à refuser de poser des actes qui pourraient nuire à sa réputation et diminuer l'estime de ses pareils ».

Quand il est exagéré, il tend « à l'orgueil, à la vanité, à l'esprit de domination, à l'amour du pouvoir, du mépris des droits d'autrui, à l'abus de l'autorité, à la tendance à écraser ses semblables, à la passion des honneurs, du décorum, jusqu'à la mégalomanie, à la folie du pouvoir, des grandeurs ».

Quand il est insuffisant, « il conduit à accepter la soumission, l'esclavage, à manquer de dignité, à se laisser entraîner à des actes contraires à l'honneur, à abdiquer tous ses droits et même sa liberté ».

Il n'y a pas de doute qu'un grand nombre de professions correspond à ces trois formes de l'amour-propre. Il est même des professions, constate Decroly (15), qui, quoique non rémunérées, sont préférées par des individus, par la seule satisfaction qu'elles donnent à leur amour-propre.

Il en est de même pour toutes les tendances dans leurs associations et leurs conflits, ainsi que dans leurs relations avec les sentiments supérieurs de l'intelligence.

Decroly, en dehors des tests relatifs à l'examen du caractère, a formulé, pour aider l'analyse des multiples faces de l'affectivité, un questionnaire-guide, que voici :

(15) « L'affectivité dans le choix et l'exercice de la profession », Bruxelles (Lamertin).

« EXAMEN DE L'AFFECTIVITÉ

a) *Tendances égo-centriques, Conservation individuelle*

I. — INSTINCTS ET TENDANCES PRIMAIRES EN RAPPORT AVEC LA CONSERVATION INDIVIDUELLE

1. *Appétit* : Grand, petit, nul pour certains aliments.
2. *Gourmandise* : Désir de certains aliments en excès ; voracité. Vol des aliments, des bonbons, de l'argent pour s'en procurer.
3. *Goûts particuliers* : Pour certains aliments, certaines boissons (alcooliques).
4. *Soif exagérée* : Besoin de boire en dehors des repas. Incapacité de se promener sans réclamer de la boisson.
5. *Réaction à certains aliments* : Dégoût ou nausée à l'égard de certains aliments.
6. *Sensible à la douleur physique* : Montre signes de douleur pour une dent cariée, un abcès, une plaie, une contusion.
7. *Sensible au froid* : Présente signe dénotant s'il sent le froid, pâleur, tremblement, recherche le feu, se couvre exagérément.
8. *Sensible au refroidissement* : Gagne facilement des rhumes, des engelures, etc.
9. *Sensible à la chaleur* : Transpiration facile, apathie ; affaissement ; fatigue plus rapide qu'en temps habituel.
10. *Sensible à la fatigue physique* : Signes précoces de fatigue dans les jeux avec mouvements, en promenade, au travail manuel ; a besoin de beaucoup de sommeil.
11. *Aime le confort* : Est douillet ; songe à ses aises ; se soigne avec attention en cas de bobos, de maladie.
12. *A besoin de mouvement* : Souffre de l'immobilité.
13. *Aime le rythme, la symétrie, les couleurs vives, les sons.*
14. *Aime la propreté* : N'aime pas d'être sale, se lave spontanément sur lui ; évite la boue, les flaques d'eau. A les mains propres.

15. *Sensible à l'air confiné* : Signes rapides d'incommodité dans un espace restreint (chambre, tram, train), dans réunion nombreuse.

16. *Sensible aux intoxications* : Signes d'intolérance rapide au café, tabac, alcool, à certains aliments (moules, fraises, asperges, etc., (anaphylaxie).

17. *Sensible aux auto-intoxications* : Signes d'empoisonnement sans cause précise, provenant de l'état de l'intestin, du foie ou du rein (urticaires spontanés).

18. *Sensible aux infections* : Signes rapides d'inflammation à la suite d'une plaie, d'une dent cariée, etc. (abcès et panaris fréquents).

19. *Guérit lentement* : les plaies, les suites d'accidents.

20. *Humeur* : triste, gaie, égale, variable.

21. *Remarques.*

II. — TENDANCES SECONDAIRES (DÉVELOPPEMENT, ACCROISSEMENT, EXTENSION).

a) *Self feeling. Amour-propre.*

1. *A de l'amour-propre* : A le souci de son moi, de sa personne physique et intellectuelle.

2. *Ambitieux* : Désire atteindre situation plus élevée.

3. *Orgueilleux* : A la prétention de mériter cette situation.

4. *Coquet* : S'occupe de son aspect physique et l'enjolie (sans préoccupation sexuelle).

5. *Vaniteux* : S'exagère sa valeur, se vante.

6. *Aime son indépendance* : N'aime pas d'être commandé.

7. *Susceptible* : Est vite blessé, froissé.

8. *Veut se suffire* : Ne demande pas l'aide, cherche.

9. *Fier de ce qu'il a fait* : Aime à ce qu'on sache ce qu'il fait.

10. *Digne* : Ne s'abaisse pas pour obtenir quelque chose, fait respecter sa personne physique et morale.

11. *Réclame ses droits* : Proteste quand il est lésé, réclame son dû, ne se laisse pas exploiter.

12. *Autoritaire* : Veut dominer, se faire servir.

13. *Contradictoire, entêté.*
14. *Se préoccupe de son origine, de son avenir.*
15. *Jaloux de la supériorité des autres.*
16. *Remarques.*

b) *Instinct de propriété.*

1. *Tient à ses objets (jouets, livres, vêtements)*
2. *Cache et enferme ce qui lui appartient.*
3. *Proteste quand on y touche, quand on les prend.*
4. *Soigneux de ses objets (jouets, livres, vêtements).*
5. *Ordonné. (A-t-il certaines manies d'ordre ?)*
6. *Econome. (Epargne ses objets, son argent.)*
7. *Avare. (Accumule sans utilité.)*
8. *S'empare des objets des autres sans intention de les garder (inconscient).*
9. *Convoite les objets des autres.*
10. *Jalouse les avantages des autres.*
11. *S'empare de la propriété des autres avec intention de garder (objets classiques, jouets, vêtements, argent, autres objets).*
12. *Vole pour se procurer des objets qu'il désire.*
13. *Tendance à collectionner (timbres, cartes, objets de valeur, objets artistiques, bizarres, autres objets).*
14. *Prévoyant pour le lendemain, pour plus tard.*
15. *Emprunte facilement.*
16. *Ne rend pas vite ce qu'on lui a prêté.*
17. *Troque et vend sans esprit de gain (échange des objets).*
18. *Troque et vend avec esprit de gain (échange des objets).*
19. *S'intéresse aux échanges commerciaux.*
20. *Vivrait sans scrupule en parasite, aux dépens des autres.*
21. *Remarques.*

b) *Tendances exo-centriques (en rapport avec la conservation du groupe et de l'espèce).*

I. — TENDANCES PRIMAIRES

a) *Grégarisme, sympathie.*

1. *N'aime pas la solitude, recherche la société.*

2. *Est sympathique*. Attire la sympathie inconsciemment (par l'expression de sa physionomie, etc.).

3. *Recherche la sympathie*, l'affection (sans influence sexuelle apparente).

4. a) Aime surtout les grandes personnes qui s'occu-
de lui ;

b) Aime surtout la compagnie de ses parents (père
ou mère) ;

c) Aime surtout la compagnie de ses frères ou
sœurs ;

d) Aime surtout la compagnie de ses professeurs ;

e) Aime surtout la compagnie du personnel subal-
terne ;

f) Aime surtout la compagnie des meilleurs élèves ;
Aime surtout la compagnie des moins bons élè-
ves ;

g) Aime surtout la compagnie des élèves plus âgés ;
Aime surtout la compagnie des élèves plus jeu-
nes ;

5. *Exclusif, jaloux* (sans influence sexuelle appa-
rente).

6. a) Aime les cadeaux. }
b) Aime la flatterie. } V. tendances secondaires.
c) Aime les louanges. }

7. *Poli*.

8. *Respectueux*.

9. *Obéit* à tous ses supérieurs.

10. *N'obéit* qu'à certaines personnes.

11. *Serviable* pour tout le monde.

12. *Faible* devant les larmes, les prières, les menaces,
les cris.

13. *Se laisse dominer* en s'en rendant compte.

14. *Se laisse exploiter* en s'en rendant compte.

15. *Naïf* : prend pour argent comptant ce qu'on lui
dit, se laisse exploiter sans s'en rendre compte.

16. *Pardonne*, oublie vite le mal qu'on lui a fait. N'est
pas rancunier.

b) *Instinct sexuel.*

(A noter surtout au moment de la puberté et après cette période.)

1. Recherche la compagnie d'enfants de l'autre sexe.
2. A des manifestations d'amités marquées et exclusives.
3. Recherche les caresses des grandes personnes (hommes, femmes), des enfants du même sexe, des grands ou des petits.
4. Cherche à donner des caresses aux grandes personnes (hommes, femmes), aux enfants du même sexe ou de l'autre sexe (grands ou petits).
5. *Précocité* dans les signes physiques et mentaux de la puberté.
6. *Retard* dans les signes physiques et mentaux de la puberté.
7. *Curieux* de ce qui se rapporte aux questions sexuelles (actes des adultes, images, etc.).
8. A de la *coquetterie* qui peut être mise en rapport avec les tendances sexuelles.
9. A de la *pudeur*.
10. Est *jaloux*, ne veut pas que l'objet de son affection en attire d'autres ou en soit attiré.
11. *Habitudes vicieuses* (distinguer des tics).
12. Conversations fréquentes sur le chapitre sexuel.
13. Dessins, écrits, gestes, paroles, actes, blessant la pudeur.
14. Aime la danse avec l'autre sexe, le flirt.

c) *Tendance maternelle* (parentale ?)

1. Aime les *jeux de poupée*.
2. Aime à s'occuper de petits bébés.

c) *Tendance parentale.*

1. Protège les petits ; 2. les aide ; 3. les surveille ; 4. les occupe et les fait jouer ; 5. leur donne des soins ; 6. leur raconte des histoires ; 7. se promène avec eux ; 8. les instruit ; 9. s'intéresse à leurs progrès ; 10. leur donne des conseils.

Tendance groupale associée à l'amour-propre.

1. A l'esprit de famille, n'aime pas qu'on attaque ou diminue les membres de sa famille, proteste et se défend.

2. Aime à faire partie d'un groupe, d'une société, d'une bande.

3. Accepte un poste quelconque dans le groupe.

4. A l'esprit de classe à l'école. Se tient avec ses camarades de classe et se préoccupe de ce qui les touche.

5. A l'esprit de classe sociale (résultante de l'imitation), dédaigne les autres au-dessous ou jalouse au-dessus.

6. A l'esprit de clocher (fait partie de bandes qui se battent avec bandes d'autres quartiers, d'autres communes).

7. Manifeste une tendance groupale consciente, linguistique, régionale, patriotique ; ou bien ses manifestations à cet égard sont purement copiées et suggérées.

C) TENDANCES DÉFENSIVES

a) *Réactions de défense passive (peur).*

1. *Craint l'obscurité.*

2. *Craint le vide* : Peur de traverser une place, d'entrer dans une église, au bord d'un espace vide.

3. *Craint l'eau.*

4. *Craint le bruit.*

5. *Craint les hauteurs* (montagnes, maisons élevées).

6. *Craint les animaux* (lesquels ?).

7. *Craint les étrangers.*

8. *Craint les armes.*

9. *Craint l'orage, l'éclair.*

10. *Craint les scènes brutales* (en réalité et au cinéma).

11. *Craint la souffrance* (refuse d'aller chez le médecin, chez le dentiste).

12. *Craint la maladie* (frayeur de voir des malades, de gagner une maladie).

13. *Craint la mort* (peur de voir des cadavres, des morts, même des personnes aimées ; peur de mourir).

14. *Prudent* : Ne s'aventure pas, ne se risque pas là où il soupçonne un danger.

15. *Timide* : Craint de se montrer, d'être remarqué.
16. *Menteur* : par crainte des conséquences.
17. *Hypocrite* : Cache son jeu, dissimule par crainte.
18. *Boudeur*.
19. *Frappe* pour se défendre.
20. *A peur* pour les autres.
21. *Défend* ses parents.
22. *Défend* ses frères et sœurs.
23. *Défend* ses amis et camarades.
24. *Défend* les faibles.
25. *Défend* les objets des autres (parents, amis, etc.).
26. *Remarques*.

b) *Réaction de défense active et d'attaque, agressivité.*

1. *Irritable* : Manifeste rapidement (paroles, geste) lorsque quelqu'un ou quelque chose le dérange.
2. *Colérique* : Id. mais plus marqué (cris, congestion).
3. *Violent* : Id. avec coups, se jette par terre, se frappe, casse.
4. *Brutal* : Utilise la force lorsqu'il se venge ou attaque.
5. *Destructeur* : Détruit sans raison ou pour se venger.
6. *Cruel* : Fait souffrir sans raison.
7. *Brusque* : Manque de retenue, se contient difficilement.
8. *Taquin* : Agace les autres en actes.
9. *Moqueur* : Agace les autres en paroles, voit leurs travers et les souligne.
10. *Lâche* : Profite de la faiblesse.
11. *Menteur* : pour calomnier, pour nuire, pour se disculper en accusant un autre.
12. *Vindictif* : Rancunier, cherche à se venger, n'oublie pas vite un coup, une taquinerie ou une autre atteinte à sa dignité.
13. *Attaque* : Insulte, est grossier en paroles et en gestes.
14. *Attaque* pour les autres, prend leur parti.
15. *Remarques*.

D. Tendances mixtes

a) Instinct de concurrence

1. *Sensible à l'émulation.*
2. *Ne supporte pas d'être dépassé.*
3. *Diminue les autres pour se faire valoir.*
4. *Désire l'emporter dans une direction spéciale :*
a) Capacité de manger, boire ; b) force ; adresse ; c) résistance à la fatigue ; e) beauté ; f) vêtement ; g) argent ; h) famille ; i) intelligence ; j) sentiments ; k) études ; l) habileté dans une activité (chants, sports, instruments, etc.) ; m) dans la possession d'une certaine catégorie d'objets : collections, etc.
5. *Remarques.*

b) Besoin d'approbation

(Réaction aux influences sociales exercées sur la conduite.)

1. *Sensible à l'encouragement.*
2. *A besoin d'approbation.*
3. *Sensible à la réprobation.*
4. *S'occupe de l'opinion qu'on a de lui.*
5. *Sensible à la punition (laquelle ?)*
6. *Sensible à la menace (de quoi ?)*
7. *Doit être traité avec douceur.*
8. *Doit être traité avec fermeté.*
9. *Se révolte souvent contre les influences qui veulent s'exercer sur lui.*
10. *N'obéit qu'à certaines personnes (lesquelles ?)*
11. *Exploite la bonté, la faiblesse, les sentiments.*
12. *Remarques.*

E. Tendances adjuvantes.

a) L'imitation

1. *Imite ou cherche à imiter ce qu'il voit :*
a) Actes, bons, mauvais ;
b) Attitudes, gestes, etc. ;
c) Particularités de l'aspect physique (coiffure), etc. ;

- d) Costumes, ornements, etc.
- e) Occupations ;
- f) Les tics ;
- g) Les travers.
- 2. Imite ou cherche à imiter ce *qu'il entend* :
 - a) Les bruits, la musique ;
 - b) Le langage ;
 - c) L'intonation, l'accent.
- 3. Imite les idées, les opinions, les principes, les croyances.
- 4. Suggestible. Par qui ? Par quoi ?
- 5. Imite de préférence : les supérieurs, les meilleurs, les inférieurs, les moins bons, les égaux.
- 6. Remarques.

b) *Le jeu*

- 1. Préfère :
 - a) Jeux sensoriels ;
 - b) Jeux de mouvement ;
 - c) Jeux avec jouets ;
 - d) Jeux d'imagination ;
 - e) Jeux tranquilles ;
 - f) Jeux bruyants ;
 - g) Jeux avec langage ;
 - h) Jeux de hasard ;
 - i) Jeux avec gain ;
 - j) Jeux dramatiques (jouer théâtre) ;
 - k) Jeux d'esprit (devinettes, jeux de mots, rébus, etc.).
- 4. Sait organiser des jeux.
- 5. Ne veut jouer que lorsqu'il est chef.
- 6. Respecte les règles du jeu. Loyal joueur.
- 7. Fait respecter les règles.
- 8. Passionné pour le gain ; ne joue que pour gagner.
- 9. Indifférent à la perte.
- 10. Se refuse à jouer pour de l'argent.
- 11. Cesse de jouer quand il perd.
- 12. Remarques.

Curiosité. Tendance à connaître

- 1. Curieux de ce qui peut satisfaire les instincts pri-

maires et secondaires défensives ou adjuvantes (v. plus haut).

2. Curieux de sensations nouvelles (couleur, forme, sons, saveur, odeurs).

3. Curieux de potins, de détails.

4. Curieux de notions, de connaissances :

- a) Relatives aux sciences naturelles (plantes, animaux), physique, chimie ;
- b) Relatives à la mécanique et aux sciences appliquées (aéroplanes, automobiles, chemin de fer, industries, etc.) ;
- c) Relatives à la météorologie et à l'astronomie (le temps, l'heure, les nuages, la lune, les astres, etc.) ;
- d) Relatives à la géographie, aux mœurs et coutumes des divers peuples, aux productions des divers pays, aux voyages, explorations, aventures, etc. ;
- e) Relatives à l'histoire positive, d'histoire de grands hommes, de conquérants, de savants, d'histoire militaire, de bienfaiteurs de l'humanité ;
- f) Relatives aux mathématiques, nombres, algèbre, géométrie ;
- g) Relatives à la mythologie, aux légendes, aux contes, aux sujets d'imagination ;
- h) Relatives aux idées générales, à la politique, aux questions sociales, économiques ;
- i) Relatives aux idées philosophiques, religieuses ;
- j) Relatives aux arts (dessin, sculpture, peinture, musique, etc.) ;
- k) Relatives à la littérature (laquelle, auteurs, genres, etc.) ;
- l) Lectures préférées (romans, voyages, contes, sciences, histoire).

5. Curieux d'actes, de mouvements nouveaux.

6. Remarques.

F. Tendances dérivées complexes

a) Tendances esthétiques

1. Admire le beau :

- a) Dans la couleur, peinture (musées) ;
- b) Dans les formes : dessins, sculptures (musées) ;
- c) Dans les sons (musique, chant, concert, théâtre, instruments) ;
- f) Dans la poésie ;
- e) Dans les spectacles de la nature : fleurs, paysages, arbres, formes animales ou humaines) ;
- g) Dans les idées, quelle espèce ?
- d) Dans le mouvement des objets et des êtres ;
- e) Dans les actes, œuvres, etc.

2. Remarques.

b) Tendances éthiques

- 1. Distingue le bien et le mal.
- 2. Cherche à bien faire.
- 3. Préoccupé de sa conduite, de la conséquence de ses actes.
- 4. Scrupuleux, pousse la préoccupation de sa conduite au delà des limites habituelles.
- 5. Sincère, franc. Ne cache pas son jeu, ne cherche pas à donner le change sur ses pensées.
- 6. Honnête, loyal, probe.
- 7. A le sentiment du devoir.
- 8. Résiste aux entraînements :
 - a) Aux mauvais conseils ;
 - b) Aux mauvais exemples ;
 - 1° par apathie ;
 - 2° par crainte des punitions ;
 - 3° par crainte d'autres conséquences (faire de la peine) ;
 - 4° par désir de bien faire (opinion).
- 9. A besoin de soutien, de protection pour résister aux tendances défavorables.
- 10. A l'excuse facile.

11. A la promesse facile.

12. Tient ses promesses, ses engagements, sa parole.

13. Se repent, sincèrement, regrette ce qu'il a fait.

14. A du remords, s'en veut pour le mal fait.

15. A un idéal :

a) Quelle personne désire-t-il imiter ?

b) Que désire-t-il devenir ?

c) Quel genre de vie l'attire ?

d) Quel métier ou profession est pour lui le plus enviable, le plus beau ?

e) Quel acte est pour lui le plus méritoire, le plus courageux ? (Choix entre sauver son ennemi, sauver son frère, son père ou sa mère, un enfant qui se noie, etc., travailler pour élever sa famille, exposer sa vie pour sa patrie, etc.)

16. Préoccupé de son origine, de l'origine de la vie, des choses, du monde.

17. Préoccupé de l'au-delà, de la vie future.

18. Tendance mystique, tendance à donner ou admettre les explications imaginatives sur l'origine et l'au-delà.

19. Croyant : a) par conviction ;

b) par sentiment

c) par suggestion et imitation ;

d) par habitude ;

e) par intérêt.

21. Remarques.

c) *Tendances sociales*

1. Sensible à la peine des autres en paroles (compassant).

2. Sensible à la peine des autres en actes (charitable).

3. Généreux. Aime à donner (donne ses objets, son argent).

4. Dévoué (donne son temps, paie de sa personne avec continuité).

5. Patient, indulgent, supporte et excuse facilement les travers des autres.

6. Réclame la justice pour les autres, proteste, se révolte, cherche à faire réparer les injustices faites aux autres (ou à leur faire rendre justice).

7. Délicat (évite de blesser, de froisser les autres dans leur amour-propre, leur dignité).

8. Discret (sait garder ce qu'on lui confie, ne cherche pas à pénétrer dans la vie intime des autres).

9. Reconnaît et signale les mérites des autres.

10. Songe aux autres avant de songer à lui (dans la famille, dans son groupe, dans la patrie, dans l'humanité).

11. Reconnaissant, manifeste sa gratitude par les attitudes, des paroles, des actes.

12. Rend scrupuleusement ce qu'il a reçu en prêt.

13. Aide ses parents, ses frères et sœurs, ses amis, ses professeurs, ses éducateurs, les étrangers (condisciples, concitoyens, compatriotes, etc.).

14. N'attend pas de récompense pour le bien qu'il fait.

15. Aime et soigne les animaux et les plantes.

16. A peur quand d'autres sont en danger (physique, moral).

17. Défend les autres matériellement et moralement.

18. Remarques.

G. Renseignements complémentaires

a) Forme de l'activité

1. A le besoin d'agir, n'aime pas de rester à rien, cherche à aider, à s'occuper spontanément.

2. S'occupe de préférence à faire :

a) dessin, peinture, sculpture, modelage ;

b) chant, musique instrumentale ;

c) poésie, littérature ;

d) constructions mécaniques ;

e) menuiserie, serrurerie ;

f) jardinage, élevage ;

g) gymnastique, danse, sports ;

h) les jeux (voir plus loin) ;

i) la couture, le ménage, la cuisine et autres occupations.

3. Aime les promenades, les excursions. Pourquoi ?

4. Travaille ;
 - a) seul ses tâches scolaires ;
 - b) sous surveillance ;
 - c) avec aide ;
 - d) quand on le stimule, l'encourage avec l'espoir d'une récompense ;
 - e) quand on le force, le menace avec la crainte d'une punition ;
 - f) pour faire plaisir à une personne qu'il aime, qu'il craint.
5. Préfère :
 - a) Une occupation tranquille ;
 - b) Une occupation avec mouvement, en plein air.
6. Quels sont les mobiles de son activité ?
 - a) Intérêt personnel immédiat ou éloigné ;
 - b) Intérêt non personnel immédiat ou éloigné ; pour un ami ou une autre personne.
7. Que fait-il dans ses moments libres : le soir, entre les heures d'occupation régulière, pendant les jours de congé, les dimanches, les vacances ?
8. Caractéristiques de l'activité et du travail :
 - a) Rapide ; b) précis ; c) persévérant ; d) endurant ; e) courageux ; f) soigneux ; g) minutieux ; h) mise en train rapide ; i) attentif ; j) va jusqu'au bout ; k) acquiert vite habitude ; l) conserve longtemps une habitude ; m) a du sang-froid ; n) sait se contrôler ; o) supporte un travail monotone ; p) sait donner un coup de collier ; q) n'est pas impulsif ; r) n'a pas de tic ; s) n'est pas indécis ; t) ne parle pas inutilement ; u) sait rester en place, n'a pas besoin de changer souvent d'occupation, de lieu.
9. Remarques.
 - b) *Particularités de l'intelligence et de la conscience en relation avec les tendances affectives*
1. Raisonné : Se rend aux raisons qu'on lui fait valoir.

2. Pondéré : Ne prend pas de décision brusque.
3. Profond : Ne s'attache pas aux détails, à la surface des choses ou des idées.
4. Méthodique : Procède avec ordre dans l'acquisition d'une opinion au sujet d'un objet, d'un fait ou d'une idée dans son travail.
5. Poursuit une idée : Stable, ne saute pas d'une idée à l'autre.
6. Ponctuel : Commence et termine à temps ; régulier.
7. Se préoccupe de la durée, cherche à gagner du temps.
8. Logique : Enchaîne les idées d'une manière adéquate aux faits.
9. Tolérant : Admet que les autres ne partagent pas sa manière de voir. Sait écouter l'opinion contraire à la sienne, admet la contradiction.
10. Absolu : N'admet pas d'atténuation à un principe même faux.
11. Entier : Ses opinions sont sans détour, tranchées.
12. Imaginatif : Tendance à ne pas se rendre compte de la réalité, prédilection pour les idées irréelles, le rêve.
13. Créateur : A une tendance à chercher de nouvelles combinaisons, des procédés pour résoudre des problèmes.
14. Obtus : Ne comprend pas les arguments simples.
15. Entêté : Ne veut pas changer d'opinion ni d'attitude même quand il sait qu'il a tort.
16. Terre à terre : Le niveau de ses préoccupations intellectuelles reste dans les régions inférieures.
17. Critique : Voit et souligne les imperfections, les maladresses, les insuffisances des autres.
18. Léger : N'attache pas l'importance qu'il faut à certains faits, certains actes.
19. Superficiel : Ne voit que la surface, le détail apparent, ce qui brille.
20. Humoriste : Tend à voir le côté comique, risible, aime les jeux de mots.
21. Optimiste : Tend à voir le côté favorable, avantageux.

22. Se rend compte de ses sensations, de ses tendances, de ses sentiments.

23. Réfléchit avant d'agir, avant de parler, de répondre.

24. Se rend compte du but de ses actes, des moyens qu'il doit employer pour y arriver, des conséquences qu'ils peuvent avoir.

25. Suggestible. Accepte sans contrôle les idées et y conforme ses actes.

26. Remarques.

c) *Impression d'ensemble*

Faites le portrait moral de l'enfant et esquissez les grandes lignes de son caractère sans tenir compte des réponses fournies aux questions posées plus haut.

d) Donnez les renseignements relatifs à l'âge, aux antécédents personnels et familiaux, au milieu dans lequel l'enfant a vécu, aux influences diverses subies et à l'état scolaire et physique actuel. »

IV

L'apparition de l'instinct initial de conservation individuelle se retrouve dans l'histoire de l'espèce, d'où le problème : savoir s'il y a relation entre le développement de l'enfant et celui de l'espèce ou en d'autres termes savoir si l'enfant reproduit les étapes du développement des êtres inférieurs (Haeckel), ou encore celles traversées par l'humanité au cours de son évolution. Cette dernière hypothèse est familière à la pédagogie grâce aux travaux de Spencer, Herbart, Ziller, Stanley-Hall et d'autres.

Decroly, tout en n'admettant pas le bien-fondé de cette hypothèse, estime qu'à l'école primaire, et surtout dans les premières classes et les classes maternelles, on peut en tirer parti, en organisant le milieu et en exploitant la tendance ludique des enfants qui, selon lui, se complaisent à reproduire spontanément des scènes rappelant la vie des primitifs. « Parmi les adultes même, dit-il, il y a

des types qui conservent d'une manière plus ou moins inhibée ce trait enfantin et auxquels la vie d'aventurier, de chasseur, d'explorateur, de nomade ou de pasteur, plaît mieux, que celle d'homme civilisé, forcé aux mille contraintes de la vie sociale moderne dans une grande ville » (16).

Il est évident que si les jeux peuvent rappeler certaines scènes de la vie des primitifs, leur contenu n'est offert que par le milieu réel et vivant, par les techniques et procédés utilisés par la civilisation dans laquelle l'enfant vit, et il n'y a pas de doute que ce contenu ne peut correspondre aux étapes parcourues par l'évolution de la race humaine. Decroly, en mettant à la base de sa pédagogie la bonne organisation du milieu, permet à l'enfant de s'adonner à des occupations « primitives », non pour vivre le passé par lui-même, mais pour vivre le présent dans le passé ; c'est ainsi que l'enfant de son école qui, en raison d'un centre d'intérêt, l'alimentation par exemple, imite la façon des repas des Gaulois, ne vit qu'en apparence le passé ; les moyens qu'il utilise, le langage, le milieu, son être tout entier, le forcent à vivre le présent.

Il en est de même pour son initiation au calcul, quand il utilise des moyens naturels pour la mesure des quantités continues et discontinues.

Le grand avantage de cette forme d'activité, c'est qu'elle revêt l'aspect du jeu.

Decroly, en ce qui concerne cette hypothèse psychologique, se rapproche de Dewey qui dit que la théorie de la récapitulation fait que l'individu se tourne vers le passé, plutôt que vers l'avenir et elle fait penser que l'esprit est suffisamment formé, dans la mesure où il est modelé sur l'héritage du passé. Il est toujours vrai, et Dewey le montre, que le passé est la grande ressource pour l'imagination créatrice ; il ajoute une dimension neuve à la vie. Seulement, il faut qu'il soit regardé comme le passé du présent et non comme un autre monde à part (17).

(16) Decroly : « Evolution de l'affectivité », p. 9.

(17) Cité par Wallenrod : « John Dewey, éducateur », Jouve, Paris 1932.

L'autre aspect de la théorie de la récapitulation est celui qui admet que l'enfant reproduit les développements des êtres inférieurs. Si l'on considère le développement du système nerveux chez les vertébrés, on constate une continuité depuis les formes inférieures, jusqu'à l'être humain où le développement atteint son maximum. L'écorce cérébrale de l'homme arrive à un tel point de développement qu'elle met sous ses ordres toute la hiérarchie des fonctions qui ne se libèrent qu'en cas de lésion cérébrale. Evidemment, toutes les parties de l'organisme de l'enfant ne sont pas prêtes à fonctionner, mais on constate que celles qui fonctionnent pour permettre son adaptation et sa conservation, sont les fonctions qui, chez les êtres inférieurs, sont les plus évoluées. Par conséquent, si l'on considère que cette succession n'est qu'une intégration des fonctions inférieures aux fonctions supérieures, on est en droit de l'égaliser à la récapitulation (18).

Decroly ne nie pas qu'il y a un certain rapport entre le moment d'apparition des tendances et leur rang dans la hiérarchie. Tout en tenant compte qu'il y a des causes de perturbation dans l'ordre des instincts, provenant de la lenteur d'apparition des pouvoirs moteurs, du développement intellectuel et des conditions matérielles et morales du milieu de l'enfant, il estime que tous les besoins organiques, qui sont présents dès les premières heures de la vie du bébé normal et qui déclenchent les manifestations expressives caractérisées, existent, à des degrés divers, chez l'animal. Il en est de même pour l'amour-propre et l'imitation, mais chez les espèces animales les plus évoluées.

V

De tout ce qui précède, il résulte que l'enfant n'est pas l'homme en miniature, en d'autres termes, il ne possède pas, même en raccourci, les mêmes besoins, les mêmes tendances, les mêmes facultés et aptitudes que l'adulte;

(18) Résumé des cours du D^r H. Wallon, professés au Collège de France pendant l'année scolaire 1937-1938.

l'ancienne psychologie avait tort quand elle cherchait de trouver, dans l'enfant, l'adulte parfait « l'homunculus ».

Decroly (19), en accord avec la psychologie moderne, prouve que l'enfant diffère de l'adulte plus qu'il ne lui est pareil ; cette différence est d'autant plus marquée que l'enfant est plus jeune ; elle est plus significative et dure plus longtemps dans le domaine affectif (absence ou latence des instincts spécifiques et sociaux, prédominance des instincts du jeu et du besoin d'imitation, dispersion des intérêts, insouciance, suggestibilité plus grande, manque de la notion de responsabilité et de persévérance, etc.). La différence se montre encore dans la manière dont la pensée s'effectue en raison des mécanismes intellectuels complètement évolués dont l'adulte dispose et qui manquent, au moins en partie, à l'enfant le plus jeune ; elle résulte aussi de l'influence exercée par le milieu, l'éducation, la profession, les devoirs sociaux, etc..., qui orientent différemment la pensée et l'action de l'adulte et de l'enfant.

Les ressemblances morphologiques et celles qui résultent de l'emploi du langage, ne suffisent pas pour contrebalancer l'ensemble des facteurs, qui le font différent de l'adulte.

Le rôle donc de l'éducation consiste à cultiver les facultés enfantines pour dégager la raison en puissance, la fortifier, lui assurer la prépondérance sur les formes moins stables et moins adaptées au réel de la pensée enfantine. Il consiste encore à exercer la capacité dite volontaire, à créer de bonnes habitudes, c'est-à-dire à renforcer les dispositions affectives innées, quand elles sont favorables, et à aider au développement des dispositions affectives acquises pour combattre celles qui sont défavorables. Ainsi, par une concentration des forces physiques, intellectuelles et morales, elle remplira son but qui doit être la formation du caractère.

(19) Decroly : « L'enfant et l'adulte », Education, N° 5, 1931, Paris.

CHAPITRE VIII

QUELQUES ASPECTS DU DÉVELOPPEMENT DE L'EXPRESSION CHEZ L'ENFANT

Nous groupons sous ce titre les recherches du D^r Decroly qui concernent le développement du langage parlé et du dessin.

1° *Le langage parlé*

L'importance du langage dans la vie individuelle et sociale est amplement démontré par les travaux des linguistes, des psychologues et des sociologues, qui se sont préoccupés de ce problème, large et complexe.

D'après ces recherches, les sources du langage sont d'une part l'individu, d'autre part la société. De là, deux conceptions : l'une qui accentue la vie en commun et la considère comme le facteur unique de l'apparition et du développement du langage ; l'autre qui met l'accent sur l'individu qui parle et sur son dynamisme psychologique. Si l'on écoutait les uns, il faudrait admettre que le langage est un fait uniquement social, un système rigoureusement organisé, qui, grâce à la puissance contraignante des sociétés, s'impose à l'esprit de chaque individu, qui passivement l'emmagasine au prix d'un apprentissage plus ou moins long. Si l'on entendait les autres, c'est le contraire qu'il faudrait admettre : l'individu est l'unique point de départ de la formation et du développement du langage. Pour eux, ce qui vit dans le langage, c'est l'homme qui parle, c'est l'individu qui improvise, innove, crée.

Si on voulait développer les arguments de ces deux théories, on serait obligé d'aller trop loin. Quoi qu'il en soit, les deux conceptions ne sont pas aussi opposées qu'on pourrait le croire. En effet, le langage est une œuvre so-

cialle ; la parole qui le forme n'est qu'une fonction essentiellement individuelle. Mais les deux facteurs vivent ensemble, l'un contribue à la formation et au développement de l'autre. Par conséquent, ils ne sont que les deux aspects d'un même phénomène de la vie, qui se complètent. C'est ce que Decroly admet, semble-t-il, quand il écrit que « ce qui reste acquis, c'est une interaction des phénomènes psychologiques individuels et sociaux, qui ne peut pas être totalement séparée ». Il estime même que les manifestations psychologiques sociales ne sont que des phénomènes interindividuels et qu'elles ne peuvent être expliquées et interprétées qu'en partant de nos connaissances sur le mécanisme mental individuel et des facteurs dont il est le siège.

*
* *

Sans doute, le langage parlé est un instrument de première importance pour le développement et l'expression de la pensée, des sentiments, des volontés, des actes. Localisé au pied de la troisième circonvolution frontale, à la partie inférieure de la circonvolution frontale ascendante, du côté gauche chez les droitiers, du côté droit chez les gauchers, — les recherches de P. Marie ont d'ailleurs montré l'inexactitude partielle de cette localisation — il demande, pour apparaître, un certain temps plus ou moins long, selon les dispositions héréditaires et les conditions du milieu social. Il est évident que le langage est une fonction complexe. Head (1) parle « d'une marche d'événement, d'une forme de l'activité qui suppose le déroulement régulier des fonctions conscientes, subconscientes et totalement automatiques — toutes agissant de concert — et il voit en somme la participation plus ou moins complète et la mise en jeu simultanée de toutes les fonctions cérébrales.

La lésion du territoire du langage chez l'homme rompt cette simultanéité, et des troubles apparaissent ; l'acte complexe du langage se dissocie, et l'étude de l'aphasie a déjà

(1) Cité par H. Delacroix : « Le langage et la pensée », p. 29, Alcan, Paris 1928.

montré le degré et la forme de cette décomposition (2). En effet, on constate que par l'abolition de la capacité de se représenter l'espace, de s'abstraire momentanément de l'espace actuel, en se donnant une sorte d'espace virtuel, capacité qui est « la condition fondamentale de la fonction symbolique » (3), l'aphasie entraîne des troubles graves dans la pensée logique, dans les fonctions de relation et d'action, et l'homme, privé du langage, retombe à un niveau inférieur.

Cette constatation nous amène à dire quelques mots sur le rapport qui existe entre le langage et l'intelligence, et qui se met en évidence si l'on étudie les étapes de l'apparition et du développement du langage chez l'enfant.

*
* *

Nous avons dit que l'apparition du langage met en jeu des processus variés, qui, pour contribuer efficacement à l'apparition et au développement du langage articulé, ont besoin d'une certaine maturité. Quoi qu'il en soit, on admet que l'enfant passe par certaines étapes avant d'arriver au langage proprement dit : cri, babillage, langage véritable. Ce dernier se divise en période de « petit langage » et en celle du langage totalement socialisé.

L'enfant, avant qu'il puisse utiliser le langage articulé, comprend et s'extériorise par des cris, des mouvements des yeux, de la tête, des mains et du corps tout entier. Il paraît donc que la compréhension précède le langage, au moins dans la plupart des cas, de sorte que l'on peut dire avec Decroly (4) qu'il n'y a pas de langage possible sans qu'il y ait de pensée. Le rapport existant entre eux est tel qu'on a même pu identifier langage et pensée. Les mots « logos », « logique », sortant de la même racine, signifient à la fois la parole et le langage et la pensée ou la raison. Nous n'envisageons pas si le langage et la pen-

(2) Voir H. Wallon : « Psychologie Pathologique », p. 43, Alcan, Paris 1926 ; voir aussi Delacroix, ouvrage cité.

(3) H. Wallon, ouvrage cité, p. 46.

(4) « Le développement du langage parlé ». Voir aussi : « Comment l'enfant arrive à parler », Edition Centrale, Belgique.

sée s'équivalent, ni si les paroles servent à la transmission ou non de la pensée, ni même si le langage permet ou non la formation de la pensée. Il suffit de dire qu'après un certain temps de babillage, le langage apparaît chez l'enfant avec les premiers mots isolés. On sait déjà que ces mots ont la signification d'une phrase et qu'ils sont totalement empreints d'affectivité. L'enfant, en exprimant ainsi son désir, son vœu, sa volonté d'obtenir quelque chose, baigne dans le langage de son entourage et, grâce à son dynamisme psychique et à sa capacité d'adaptation, il se corrige et s'enrichit pour arriver, à un moment donné, à vaincre toutes les difficultés et à former un langage bien articulé. « Le langage, dit Delacroix (5), met en jeu et expose toutes les réactions affectives que l'on voudra ; mais des réactions affectives à des choses, à des situations perçues comme telles et engagées dans des systèmes logiques. » C'est en effet l'ordre, la mise en série de ces éléments successifs, qui font la caractéristique propre du langage articulé. On connaît aussi que les mots du début du langage enfantin ont un sens indéterminé. Les observations des différents auteurs montrent la polyvalence, si l'on peut dire, des mots employés par l'enfant au moment où il commence à parler. D'autre part, sa formation verbale est étroitement liée avec son activité pratique ; le langage est encore très subjectif ; il lui faut un certain temps pour qu'il arrive à sa forme objective et symbolique.

En somme, l'enfant cherche d'abord, il apprend et utilise quelques mots ensuite, il se corrige par l'influence de son entourage et il passe peu à peu au langage socialisé. « Le développement verbal, écrit Delacroix, part du schéma, de l'idée confuse, du plan indéterminé, pour évoluer vers les représentations particulières et concrètes d'une part, vers les notions abstraites et la figuration symbolique d'autre part » (6).

Stern a formulé les stades suivants du langage chez l'enfant : stade de substance où l'enfant n'emploie que des substantifs ; stade d'action où il emploie les verbes, et stade

(5) Delacroix : ouvrage cité, p. 324.

(6) Ouvrage cité, page 326.

de relation, pendant lequel il n'emploie que des particules, des adverbes, etc... Ces stades sont utilisés par Stern pour exprimer aussi les étapes du développement mental de l'enfant, tant il considère étroite la liaison du mot et de la connaissance, du langage et de la pensée.

Il en résulte que le langage organise la pensée, en permettant, au moyen des mots, de déterminer le sens de l'idée, de la faire sortir du vague et émerger par elle-même comme une entité. « La joie des enfants lorsqu'ils apprennent le nom des choses, écrit Dewey (7), prouve que, pour eux, les idées sont devenues des entités concrètes et que leurs relations avec les choses sont passées du plan physique au plan intellectuel. » Le langage a encore cet avantage : il permet de conserver une opinion et même de la mettre dans de nouvelles combinaisons intellectuelles, de sorte que la pensée puisse trouver facilement des moyens d'expressions et de développement, car autrement la vie intellectuelle serait impossible...

Tel est, en quelques mots, le rôle du langage dans l'organisation des idées, de l'abstraction, de la généralisation, du jugement, du raisonnement.

S'il est vrai que le langage est étroitement liée à la pensée et vice versa, il n'en reste pas moins vrai qu'il peut être dissocié et séparé de la pensée. L'aphasie motrice nous fait comprendre que cette séparation peut parfaitement exister, sans que la pensée soit atteinte. L'aphasique comprend très bien ce qu'il lit et entend, mais il ne peut pas articuler les mots ; il peut même chanter la mélodie d'un morceau, sans qu'il ait la capacité de parler ; il garde, par conséquent, son intelligence, mais il a perdu la capacité d'articuler les sons du langage. On doit donc reconnaître qu'il y a une forme de pensée sans langage. Et telle pensée se retrouve encore chez l'enfant, avant qu'il commence à parler, et chez les sourds-muets et aveugles. Laura Brigrman et Helen Keller nous donnent l'exemple prodigieux du développement intellectuel, sans que le langage parlé soit possible.

D'autre part, quand on affirme que le langage est né-

(7) « Comment nous pensons », p. 221.

cessaire à la pensée, c'est que la pensée a besoin des signes pour s'extérioriser. Or, toute pensée construit des signes qui se substituent aux choses de telle manière que nous ne pensons qu'à travers les mots.

« Le mots sont sentis, dit Blondel (8), comme un miroir si transparent que normalement la présence n'en est pas perçue entre l'objet qu'il reflète et l'image qu'il en fournit... Que nous soyons moteurs, visuels ou auditifs, à supposer que ces distinctions répondent à de bien évidentes réalités, il nous faut les avertissements des psychologues pour nous rendre compte que ce n'est pas notre pensée pure et nue, mais des mots que nous prononçons, lisons ou entendons ainsi dans l'intimité de la conscience. » Combien de fois, d'ailleurs, ne sentons-nous pas le besoin de corriger notre expression verbale en cherchant les mots qui conviennent le mieux à l'idée que nous voulons exprimer.

Il en résulte que l'apprentissage des mots par l'enfant n'est pas sans danger. En effet, le mot, n'étant qu'un signe, se superpose à l'idée et ne constitue qu'une connaissance conventionnelle, pouvant parfaitement être étrangère à la signification des idées exprimées. Le mot, dit Wallon, reste essentiellement distinct de ses réalisations éventuelles. Il est signe, c'est-à-dire qu'il ne se confond avec rien de momentané ni de particulier, mais il est un moyen permanent d'évoquer ce qui n'est pas actuel (9). Or, l'enfant a une bonne mémoire verbale qui lui permet d'enregistrer un grand nombre de mots, même s'il ne comprend pas leur signification exacte. Il est donc facile de concevoir le préjudice que les mots incompris ou mal compris peuvent faire à la formation de l'intelligence et du caractère de l'enfant. La vanité, l'orgueil et l'égoïsme étroit sont là pour nous rappeler que c'est dans cette forme du travail intellectuel qu'ils trouvent la nourriture la plus reconfortante. L'école doit tenir compte de ce fait et s'efforcer de n'enrichir le vocabulaire de l'enfant que par des mots bien précis et bien contrôlés. Les novateurs pédagogiques ont insisté sur ce point jusqu'à l'excès, parce qu'en prenant à la lettre la

(8) « La conscience morbide », p. 253, Alcan.

(9) H. Wallon : « Psychologie Pathologique », p. 45, Alcan.

formule de Comenius : « Les mots avec les choses et les choses avec les mots », ils risquent de limiter l'esprit à de simples adaptations sensorielles et matérielles. « Apprendre au sens propre, écrit Dewey (10), ne signifie pas apprendre des choses, mais apprendre le sens des choses, et ce processus implique l'usage des signes et du langage au sens générique », langage qui doit être transformé en un outil intellectuel bien précis.

Decroly, en se ralliant à cette thèse, estime qu'il faut amener l'enfant à comprendre ce qu'il dit et à réfléchir à ce qu'il dit ; « il y a là, dit-il, toute la distance qu'on reconnaît à première vue, entre le bavardage incohérent, la logorrhée ou la verbomanie, expression du délire de certains débiles maniaques et la parole mesurée, précise et claire, c'est-à-dire la pensée consciente de la valeur de chaque mot prononcé » (11).

Le bénéfice que l'acquisition précoce de formules incomprises au début a procuré à un âge plus avancé à des esprits particulièrement doués, n'est pas, pour lui, un argument suffisant pour généraliser le procédé. « Tout au plus, dit-il, pouvait-on en tolérer un peu davantage dans les milieux où le langage est pauvre, ceux où les enfants ne sont pas, ou très peu, en rapport avec les adultes (internats). Mais on peut encore se demander si le bénéfice obtenu compense le manque de temps qui en résulte pour des exercices plus profitables. »

*
* *

Pour l'examen du développement du langage parlé, on utilise les tests qui sont en même temps, pour la plupart, des tests d'intelligence. Decroly distingue ceux où l'imitation joue le rôle prédominant ; ceux qui scrutent la compréhension de la parole en général ; ceux qui se destinent à faire comprendre le développement de l'expression spontanée de la parole ; et enfin, ceux qui concernent le langage complet.

(10) « Comment nous pensons », p. 224.

(11) Decroly : « Le développement du langage parlé », p. 14.

En ce qui concerne les tests d'imitation, Decroly cite, entre autres, les résultats obtenus par Mlle Descœudres, suivant lesquels les enfants du milieu aisé peuvent répéter à 2 ; 0 quatre syllabes formant une phrase déterminée, à 3 ; 0 dix syllabes, à 4 ; 0 quinze syllabes, à 5 : 0 quinze syllabes et demie, à 6 ; 0 seize et à 7 ; 0 encore seize.

Les enfants du milieu populaire : à 2 ; 0 quatre syllabes, à 3 ; 0 dix syllabes, à 4 ; 0 douze syllabes, à 5 ; 0 treize, à 6 ; 0 quinze et à 7 ; 0 seize syllabes. Mlle Descœudres en conclut qu'à l'âge de 6-7 ans on peut commencer d'emblée par seize syllabes.

Sans doute, dans ce travail d'imitation, une certaine compréhension intervient chez les enfants normaux, tandis que chez les anormaux cette répétition peut se faire sans compréhension.

Quant à la répétition des chiffres, Decroly cite les résultats suivants :

A 2½ ans	75 %	des enfants	répètent	deux chiffres
A 3	» 75 %	»	»	trois chiffres
A 4	» 65 %	»	»	quatre chiffres
A 5	» 85 %	»	»	quatre chiffres
A 7	» 75 %	»	»	cinq chiffres et peuvent répéter trois chiffres à rebours, à la vitesse d'un chiffre à la seconde.
A 9	» 75 %	»	»	quatre chiffres à rebours
A 11	» 75 %	»	»	six chiffres
A 12	» 75 %	»	»	cinq chiffres à rebours

On ne saurait trop insister sur le rôle de la compréhension dans l'acquisition du langage. Elle apparaît d'abord sous l'influence du ton expressif ; l'enfant qui n'a pas commencé à parler comprend le sens du langage par le ton affectif qui accompagne les mots qu'on lui adresse. Peu à peu il arrive à comprendre les gestes et ensuite la parole.

Toute une série d'épreuves de compréhension individuelles et collectives a été faite, mais, pour qu'elle donne des résultats satisfaisants, elle doit être soigneusement contrôlée et adaptée.

Voici quelques étapes du développement de la compréhension du langage tirées des épreuves rapportées par Decroly :

A 0 ; 9 les $\frac{3}{5}$ des enfants comprennent de petites phrases, comme : « où est le chat ? » (l'enfant regarde autour de lui) ; « bébé est grand » (l'enfant lève les bras) (Gesell).

A 1 ; 6 les $\frac{4}{5}$ des enfants montrent une à deux images d'objets familiers (Kuhlmann).

A 2 ; 0, 65 % des enfants montrent cinq à sept images (Gesell) et exécutent deux ordres exactement.

A 3 ; 0, 65 % des enfants montrent les parties de leur corps : nez, yeux, cheveux, bouche (Binet-Terman).

A 5 ; 0, 75 % des enfants donnent la plus lourde des deux boîtes de 3 à 15 grammes, placées sur la table à quelques centimètres l'une de l'autre ; montrent « la plus jolie de trois paires de figures dont chacune se compose d'une figure laide et d'une figure jolie ; exécutent trois commissions données simultanément : a) porte cette clé sur cette chaise ; b) ouvre la porte ; c) apporte-moi la boîte qui est là-bas (B.T.). Pour l'âge de 6 ; 0, 8 ; 0, 10 ; 0 et 12 ; 0, Decroly décrit les résultats qu'on obtient à l'aide des tests Binet-Terman.

En ce qui concerne l'apparition et le développement de l'expression spontanée de la parole, Decroly estime que la compréhension du langage, la conscience préalable de sa valeur et l'intégrité des coordinations motrices y relatives, sont les facteurs qui doivent intervenir plus ou moins suivant les cas. Sans doute, pour que l'expression spontanée apparaisse, une certaine maturation est nécessaire. L'enfant dès qu'il comprend — par une sorte d'intuition — que toutes les choses ont un certain nom (1 ; 5 chez les enfants normaux. 7 ; 0 chez Helen Keller), augmente son vocabulaire, rend son expression plus claire et se rapproche peu à peu de l'expression de l'adulte. C'est un stade où se produit une véritable révolution psychique. Ainsi l'enfant acquiert d'abord ce que son entourage emploie le plus, pour arriver ensuite à un meilleur développement.

Les étapes de ce développement du langage varient beaucoup d'un enfant à l'autre ; il se peut même que le retard dépasse « les limites normales et on constate que chez certains enfants la période agrammatique se pro-

longe, alors que le vocabulaire est déjà beaucoup plus étendu » (12).

Cherchant la proportion des substantifs, des verbes et des adjectifs employés par l'enfant, Decroly arrive aux résultats suivants :

		Substantifs	Verbes	Adject.	Autres catégories
A 1 ; 6	l'enfant emploie	64,2 %	14,2 %	5,4 %	11,1 %
A 2 ; 0	»	57 %	20,6 %	6,9 %	15,5 %
A 2 ; 6	»	61,5 %	18,4 %	6,4 %	13,7 %
A 3 ; 0	»	51,2 %	28,1 %	5,6 %	15,1 %
A 3 ; 6	»	50,9 %	31,8 %	3,1 %	14,2 %

Des mêmes recherches faites par d'autres auteurs, il résulte que les substantifs prédominent dans le langage de l'enfant. Ce fait a permis à Stern, comme nous l'avons vu, de formuler l'hypothèse que l'enfant traverse le stade substantif, le stade d'action, et le stade de relation; Decroly explique la prédominance du verbe sur l'adjectif par le fait que « les verbes sont souvent des termes d'action et correspondent à la tendance motrice et à l'intérêt que présente l'enfant pour les actes ».

En tenant compte des résultats donnés par différents auteurs sur le développement du langage parlé, Decroly constate que ce développement se présente sous une courbe en S étalé ; en d'autres termes, il estime que le langage parlé évolue d'abord lentement, puis rapidement, pour aboutir à un plateau plus ou moins fixe. Les épreuves pour l'examen du langage complet sont encore très peu concordantes, de sorte qu'on ne peut présenter ici des résultats satisfaisants.

*
* *

Nous avons signalé que dans l'acquisition du langage toutes les fonctions cérébrales interviennent ainsi que le pouvoir moteur des organes de la phonation et de l'arti-

(12) Decroly : « Le développement du langage parlé », 48. Voir aussi : « Comment l'enfant arrive à parler », T. II, p. 183.

culatlon. En dehors de ces facteurs individuels, Decroly signale l'influence provenant du milieu, c'est-à-dire de ses conditions économiques, intellectuelles et morales. En appliquant en 1908 et 1910 les tests de Binet sur des enfants de la classe populaire, il a pu montrer l'infériorité verbale de ces enfants ainsi que la supériorité verbale des enfants de la classe aisée. Il estime que l'infériorité verbale de l'enfant pauvre est d'autant plus accentuée que la situation professionnelle du père est plus basse, et le langage de son milieu social moins développé.

Le sexe exerce aussi une influence marquée dans le développement du langage. On accepte que les filles, en général, sont plus avancées au point de vue verbal que les garçons. Decroly, tout en admettant qu'il y a une part de vérité dans cette opinion, considère que les garçons l'emportent avec l'âge. En effet, c'est parmi les garçons qu'on trouve le plus grand nombre d'orateurs, prédicateurs, artistes de la parole, quoiqu'on peut se demander « si cette supériorité n'est pas autre chose que la conséquence d'une supériorité d'ordre intellectuel chez quelques éléments sélectionnés » (13).

Il n'est pas sans intérêt de mentionner ce que Decroly dit pour l'influence du bilinguisme sur le développement du langage. En tenant compte des travaux parus à ce sujet, il estime que le bilinguisme entrave en général le progrès de l'enfant par l'effort supplémentaire qu'il exige. Mais il n'y a pas de doute que des enfants bien doués et vivant dans un milieu très favorable peuvent surmonter les difficultés et même renforcer certaines dispositions intellectuelles, de sorte que des effets défavorables, résultant d'une inhibition exercée par le bilinguisme sur l'intelligence, peuvent être rachetés par le développement de la même intelligence dans une autre direction.

Voici la conclusion provisoire à laquelle Decroly (14) a été amené :

1° Pour la majorité des enfants, le bilinguisme est plutôt nuisible au développement mental.

(13) Decroly : ouvrage cité, p. 184.

(14) Id., page 274.

2° Pour la majorité des enfants, il convient d'attendre que la langue maternelle soit bien acquise avant d'aborder l'étude d'une autre langue.

3° Pour la majorité des enfants, si les deux langues n'ont pu être amenées de front dès le jeune âge, il faut reculer le plus possible l'âge où l'on commencera l'étude d'une seconde langue par les moyens pédagogiques ordinaires (vers 10 ans environ).

4° L'acquisition d'une seconde langue doit se faire de préférence par des procédés qui permettent d'abord l'acquisition de la langue parlée, c'est à cette condition seulement que l'on peut espérer que les auteurs littéraires pourront être abordés avec fruit.

5° Pour les enfants des frontières linguistiques, il faut autant que possible donner à l'école d'abord la prédominance à la langue maternelle, si cette langue a une littérature et un vocabulaire suffisants pour aborder les divers exercices scolaires.

6° Pour les mêmes enfants, il convient de faire le départ entre ceux qui ont des aptitudes verbales et se trouvent dans un milieu favorable et ceux qui n'ont aucun de ces avantages. Pour ces derniers, il faut s'en tenir à l'emploi et l'étude d'une seule langue à l'école et choisir celle qui est demandée par les parents en tenant compte des facteurs économiques ou autres qui entrent en jeu.

7° Si des enfants ont pu être élevés sans inconvénients dans deux langues, ce sont des cas d'espèce chez des sujets doués au point de vue verbal et vivant dans un milieu exceptionnel.

8° On peut considérer que pour une catégorie d'enfants doués spécialement, dont il serait urgent de fixer le nombre au moyen d'épreuves appropriées, les exercices dans une ou plusieurs langues modernes ou anciennes sont de nature, sinon à favoriser l'expression de la langue maternelle, du moins à mieux en faire saisir consciemment les particularités et à constituer un exercice mental de grande valeur.

L'influence que les enfants jumeaux exercent l'un sur l'autre et le retard qui se produit dans leur langage est un point important. Avec Delacroix et d'autres, Decroly es-

time que cette influence est plus forte que celle exercée par le milieu. En effet, il arrive que les enfants jumeaux, en se soustrayant à l'influence de leur ambiance sociale, composent un langage différent de celui de leur milieu, ce qui est « une précieuse indication, selon Delacroix (15), sur la possibilité qu'auraient des enfants de constituer une langue, si les conditions étaient encore plus favorables ».

Après tout cela, s'impose la nécessité d'aider l'enfant à s'élever à un niveau verbal supérieur, tout en respectant son développement naturel. Et, comme Decroly le remarque, on n'y peut arriver qu'en réorganisant l'école et en employant les méthodes actives.

2° *Le dessin*

Le dessin constitue un autre moyen d'expression non de moindre importance. On nous a rendu familière l'idée qu'il est en même temps un excellent moyen de culture et de développement. L'histoire de l'art nous révèle son évolution.

Chez l'enfant, le dessin est l'expression la plus sincère et la plus spontanée, qui nous renseigne sur son état psychique, sur le degré de développement de son intelligence, de son imagination, de sa capacité d'abstraction et de direction dans l'espace, sur son amour-propre et son pouvoir de création, sur son sentiment social et esthétique.

On considère généralement le dessin comme une branche qui sert à éduquer l'œil et la main et à les rendre habiles. La formule semble assez imprécise. En effet, si l'on analyse les fonctions de l'œil, qui entrent en jeu dans le dessin, on voit qu'elles sont bien distinctes. C'est ainsi que Decroly (16) cite la fonction de la rétine qui permet d'apprécier le degré de l'éclairage (lumière-ombre) ; la fonction de la rétine qui fait distinguer les couleurs ; la fonction d'accommodation, d'adaptation aux objets, qui per-

(15) « Le langage et la pensée », p. 338, Alcan, Paris.

(16) « Psychologie du dessin », Ecol. Nationale, 1906. Voir aussi « Etudes de Psychogénèse », p. 317.

met à l'organe de se trouver à l'état d'attention. C'est elle qui est la plus importante dans le dessin, parce que ce sont les muscles qui font mouvoir l'œil et règlent la dimension de la pupille ou la courbure du cristallin, qui renseignent le cerveau sur la forme, le relief et la distance des objets.

En ce qui concerne la fonction de la main, Decroly estime que dans le dessin ce sont les mouvements de tout le bras, et les sensations qu'ils provoquent, qui servent à la mise au point et à l'exécution du dessin.

Il est peut être superflu de rappeler ici que les deux fonctions qui entrent en jeu dans le dessin, mettent en mouvement les centres corticaux correspondant et les centres dits d'association qui permettent leur action simultanée et l'influence de l'une sur l'autre. D'autre part, le fonctionnement sensori-moteur joue, comme nous le disions, un rôle de première importance sur l'acquisition des connaissances et le développement intellectuel de l'enfant, qui, depuis le moment où il tend les mains vers sa mère jusqu'à celui où il joue en groupe, ne fait qu'associer l'œil et la main et développer leur activité coordinatrice. Decroly en conclut que ce n'est pas l'habileté de la main ni de l'œil qu'on obtient par le dessin, mais l'acquisition des idées, leur clarté et leur expression. Le dessin est, pour lui, un mode d'expression naturelle, un langage plus précis et plus concret que le langage verbal et, comme tel, d'une inestimable valeur pour comprendre l'enfant et faciliter son éducation. C'est ainsi qu'il « ne sera jamais qu'une partie d'un tout constitué par l'étude de la vie et la préparation à celle-ci, but véritable et unique de l'éducateur, seul objectif digne de l'école ».

Il est évident que pour Decroly le dessin est de nature visuelle, soumise au contrôle des centres supérieurs du cerveau. Elle se met en évidence dès qu'on veut connaître les éléments qui entrent en jeu dans la confection d'un dessin. « La première condition du dessin est la possibilité de connaître la direction des contours et les relations angulaires des traits », écrit Decroly. Les proportions viennent en second lieu et elles exigent une capacité « d'estimation exacte de l'étendue des mouvements oculaires et de ceux du bras qui doivent servir à les traduire en traits ».

Le troisième élément, qui consiste en la capacité de concevoir la succession des plans par rapport à l'observateur et se rattacher à la notion du relief et de la profondeur, dépend de la vision binoculaire et de la fonction accommodatrice.

La perspective constitue l'étape avancée du dessin, celle qui demande une précision exacte dans l'estimation des directions, des proportions, de la situation relative des plans et en même temps une correction et une vérification renouvelée de tous les éléments du dessin.

Sans doute, le dessinateur doit être très apte et fort exercé à observer les objets et leurs déformations, s'il veut aboutir à des résultats satisfaisants. Il doit avoir « une sensibilité aiguisée et exercée à reconnaître les dégradations de la lumière et les effets produits par la réflexion ou la réfraction, puis une réceptivité très marquée pour les gammes de couleurs et les effets réciproques de la lumière et des couleurs ». « Il faut encore, ajoute Decroly, et à un degré élevé, une capacité imaginative, portée du côté des lignes et des tonalités chromatiques, enfin une habileté manuelle, une technique et un entraînement suffisants, sans compter les qualités de caractère, la résistance au travail, etc..., nécessaires à tous ceux qui veulent aboutir à un résultat dans une entreprise quelconque, sans compter encore les conditions du milieu, de l'atmosphère, qui doivent être propices à l'éclosion et à l'exercice de ces activités. »

En ce qui concerne l'intervention de la main dans l'exécution du dessin, Decroly pense qu'elle est minime ; elle n'entre en jeu que dans la conservation des clichés et cela lorsqu'elle est automatisée par des tracés répétés souvent. « Lorsque quelqu'un, dit-il, prétend voir dans un dessin des imperfections et ne pas pouvoir les corriger à cause de l'inhabileté de sa main, il se fait illusion ; en réalité, c'est son œil qui reconnaît dans l'ensemble un défaut, mais qui n'est pas assez exercé pour se rendre compte du détail fautif ou manquant, pour le corriger ou l'ajouter. Si l'œil, grâce à son pouvoir synchrétique, s'aperçoit qu'un dessin n'est pas satisfaisant, il n'est pas pour cela à même de préciser si c'est une direction de ligne, un dé-

faut de symétrie, de perspective, un détail de la présentation du mouvement qui est erroné ou absent » (p. 320 de la « Psychogénèse »).

En ce qui concerne les étapes du développement de l'aptitude graphique de l'enfant, Decroly considère que c'est de 9-10 ans que « la fonction qui permet de juger les directions ou du moins l'attention nécessaire pour que cette fonction ait son plein effet, se généralise ». Il en conclut que c'est après cet âge que les enfants peuvent apprécier les propositions et se rendre compte de la formation des angles dus à la perspective » (p. 326).

Le stade qui consiste en l'apparition de la fonction qui fournit la notion des différents aspects de l'objet ou de l'être en mouvement, n'apparaît, d'après les recherches de Rouma, qu'à l'âge de 9 à 10 ans, pour atteindre une certaine prédominance de 11 à 14 ans. Seulement, l'enquête de Rouma, comme le constate Decroly, n'envisage que « l'évolution dans la manière de représenter le mouvement ». A cet effet, Rouma distingue quatre étapes suivantes dans les dessins des enfants (17) :

1° Le mouvement n'est pas dessiné, mais l'enfant exprime verbalement l'intention qu'il a de la représenter (attitude neutre).

2° Le mouvement est seulement indiqué schématiquement et traduit pour montrer la forme d'une relation indiquée entre l'objet et le sujet ou entre les sujets (mouvements partiels de relation).

3° La position relative des diverses parties de l'individu est notée (mouvements partiels indépendants).

4° Les divers personnages d'une composition ont les mouvements appropriés à leurs occupations.

Des expériences sur la capacité de perspective ont amené Decroly, comme Kerschensteiner, à considérer qu'à partir de 10 ans les enfants peuvent arriver à présenter les lignes horizontales fuyantes supérieures à la ligne d'horizon. Seulement, tous les enfants ne peuvent pas réussir à cause des différences individuelles et de la « tournure d'esprit imprimée à l'enseignement en général ».

(17) Cité par Decroly : « Etudes de Psychogénèse », p. 327.

Le dessin d'imagination, par lequel on peut voir le développement de la représentation abstraite des formes visuelles, passe, bien entendu, par certaines étapes qui exigent, pour être fixées, des expériences répétées. Néanmoins, en raison des expériences faites, Decroly estime que c'est vers l'âge de 10 ans que cette aptitude se manifeste. Seulement, les difficultés des détails ne sont pas vaincues, même à 15 ans. Bien plus, il croit que très peu de grandes personnes les franchissent, sans avoir été initiées, pas plus qu'elles n'arrivent à la représentation de la perspective parfaite.

En somme, les principaux éléments de l'aptitude au dessin, à savoir « la perception des angles à 5° près, celle du mouvement et de la perspective, la capacité de la représentation visuelle, abstraite, débutent toutes, en général, chez les normaux, après la dixième année, et ne sont que rarement épanouies en entier chez les enfants de 15 ans » (p. 338).

Du point de vue procédés d'enseignement du dessin, Decroly pense qu'il doit être, au début, un moyen d'expression ; à cet effet, il veut qu'on permette à l'enfant de rendre ses idées spontanées ou suggérées par la forme la plus naturelle et la plus globale du dessin. C'est de cette manière qu'il prendra goût à cette branche, parce qu'il en comprendra la portée : il exercera en même temps les sens nécessaires et les facultés les plus élevées. Peu à peu, on l'amènera à être plus exact, plus précis et on arrivera à l'analyse proprement dite du dessin, au moment où l'esprit de l'enfant sera préparé et disposé à faire ce travail d'abstraction. C'est en somme la marche naturelle des aptitudes physiques et intellectuelles de l'enfant qu'il faut suivre, et pour cela l'expérimentation prudente est nécessaire.

En ce qui concerne le dessin d'imagination, il ne doit être, au début surtout, qu'un corrolaire, un complément du dessin d'expression. Le dessin géométrique, qui ne viendra qu'après le dessin spontané, sera d'emblée la représentation des formes concrètes et aboutira, au moment voulu, au dessin appliqué.

CHAPITRE IX

CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

L'ÉDUCATION INTÉGRALE DE L'ENFANT

Il est évident que des notions exposées dans les chapitres précédents, Decroly tire certaines conséquences pédagogiques. Ce sont ces conséquences qui permettent de voir jusqu'à quel point il a saisi l'ensemble du problème éducatif et de juger ainsi la valeur de son œuvre pédagogique.

I

Nous avons déjà dit que le but de l'éducation doit être avant tout de maintenir la vie en assurant à l'enfant les moyens par lesquels il arrivera à se suffire d'abord, à remplir ensuite ses devoirs envers sa famille, son groupe social, sa patrie et envers l'humanité.

On a donné d'autres multiples définitions, mais on doit reconnaître avec Decroly (1) que l'essentiel, le principal du but de l'éducation consiste à faire de l'enfant un être honnête, un bon citoyen, une valeur sociale, une utilité économique, un être capable de réaliser au maximum sa personnalité, tout en respectant celle des autres.

Il en résulte que l'éducation a une tâche difficile et délicate à remplir, celle qui vise à un développement intégral de l'enfant, à un développement qui concerne toutes ses fonctions, toutes ses aptitudes dans leur intime et indiscernable dépendance.

Mais la question a été posée : puisque le problème de

(1) Decroly : « Pédagogie quantitative », p. 14, Lamertin, Bruxelles 1929.

l'éducation se réduit toujours à un cas individuel, l'éducation individuelle n'est-elle pas préférable à l'éducation en commun ?

En effet, dans l'éducation, il s'agit toujours de doser l'intelligence de chaque enfant selon les légitimes exigences de la civilisation ; en d'autres termes, il s'agit qu'un adulte, représentant de l'acquis social, exerce son influence sur chaque enfant, personnalité en puissance, et l'aide à s'initier à la vie sociale, de la façon la plus adéquate à ses capacités physiques, intellectuelles et morales. Mais, quoiqu'il est intéressant de n'avoir qu'un Emile à diriger, il faut reconnaître qu'en dehors du fait que la vie sociale ne permet pas un luxe pareil, l'enfant ne peut former son caractère et devenir un être social que dans la vie en commun. Sans doute, l'éducation individuelle permet de mieux comprendre le fonctionnement de la pensée de l'enfant, de se consacrer entièrement à lui, et de l'éduquer ainsi selon ses capacités et ses aptitudes, tout en le protégeant des contacts pernicious, des exemples dangereux, des fréquentations malsaines. Sans doute aussi, par la liberté avec laquelle elle permet le choix de la matière et l'utilisation des procédés d'enseignement, elle devient un moyen favorable à l'éclosion de toutes les aptitudes de l'enfant. Mais, si cela est vrai, il n'en reste pas moins que son caractère, son éducation morale et sociale ne s'accomplissent que dans le groupe. C'est dans le groupe que les instincts se subliment et s'intellectualisent, que son amour-propre devient une véritable dignité, que son égocentrisme étroit se transforme en un anthropocentrisme désintéressé. L'enfant n'est pleinement lui-même que s'il se trouve avec les autres enfants, que s'il joue avec eux ; et si, par malheur, on le fait se limiter à la société des adultes, c'est un grand danger pour son développement. Ce n'est que dans la société de ses camarades que l'enfant se développe spontanément. Tout autre procédé ne va qu'à l'encontre de ce que nous apprend sa psychologie. Si à tout cela on ajoute le fait que la famille d'aujourd'hui n'est pas en mesure de donner à l'enfant une culture intellectuelle et morale suffisante, on comprend les avantages qu'offre son éducation en commun.

De ces quelques arguments, on voit que l'opposition entre ces deux conceptions pédagogiques n'est qu'apparente, et qu'elle ne peut constituer un obstacle pour l'éducation intégrale de l'enfant ; au contraire..., l'une sert à compléter l'autre.

Decroly, en psychologue des différences individuelles, souligne l'intérêt qu'il y a à adapter l'enseignement aux capacités intellectuelles et morales de l'enfant, d'autant plus qu'il s'agit d'enfants représentant des troubles mentaux affectifs ou expressifs ; en pédagogue, il réclame une éducation dans le groupe, parmi les camarades, par le jeu et le travail en commun, dans un milieu amplement imprégné d'un esprit de famille.

Dès le commencement de son activité pédagogique, il a mis en pratique l'individualisation du travail afin que chaque enfant puisse profiter du maximum de connaissances précises et utiles. Ses jeux éducatifs ne visent qu'à ce but. Dès le commencement aussi, il n'a voulu que l'éducation en commun, l'éducation dans le groupe, composé autant que possible d'enfants ayant à peu près la même capacité mentale. Les tests mentaux lui ont permis de préciser davantage l'organisation scolaire que nous avons déjà décrite en préconisant entre autres le principe de l'homogénéité de la classe. Ce principe est, par lui, considéré comme étant de la plus haute importance, puisqu'il facilite le groupement des enfants du même niveau intellectuel ; il permet de déceler les enfants qui sont en retard dans leurs études à cause d'une fréquentation scolaire irrégulière ou à cause d'une faiblesse intellectuelle et de former pour eux des classes parallèles ; il permet encore de discerner les enfants anormaux vrais et d'organiser pour eux un milieu éducatif compatible avec leurs infériorités ; il facilite enfin le contrôle du rendement et la comparaison des élèves, des classes, et même des écoles entre eux.

L'importance que Decroly accorde à l'homogénéité de la classe est telle qu'il croit que « les modifications les meilleures apportées aux programmes et à l'application des méthodes ne donneront leur plein effet utile, qu'à la condition que les classes, actuellement encore surpeuplées, soient

sélectionnées et composées d'éléments suffisamment homogènes » (2).

Parmi les résultats qu'on peut obtenir par l'homogénéité de la classe, Decroly cite les suivants :

1° Amélioration des conditions du travail ;

2° Diminution du nombre d'enfants qui subissent un retard plus ou moins considérable dans leurs études et une augmentation du nombre de ceux qui sont capables de progresser régulièrement à l'école et d'y recevoir une éducation plus complète qu'auparavant ;

3° Notion plus exacte de la situation réelle de l'enseignement primaire et de la tâche à accomplir en ce qui concerne l'enseignement spécial à créer pour les enfants faiblement doués ou arriérés et anormaux (3).

L'homogénéité peut aussi favoriser la tendance à reviser les programmes et les méthodes et à les adapter chaque fois aux nécessités psychologiques et sociales. Il va sans dire que par ce moyen on obtient une diminution de l'écart entre les extrêmes d'un même groupe et une plus grande facilité à adapter le programme à la mentalité plus égale de la classe ; on obtient aussi une diminution du nombre des élèves dans chaque classe, nombre qui, d'après Decroly, ne doit pas dépasser 30 pour les classes ordinaires, 20 pour les classes parallèles et 12 pour les classes d'anormaux vrais (4).

Le principe des classes d'observation annexées à l'école maternelle et à l'école primaire, ainsi que celui de sédimentation, y restent entièrement. Seulement, au lieu de se baser uniquement à l'observation qui ne favorise qu'une assez lente sélection, il préconise l'utilisation des tests dont les avantages ont été déjà démontrés.

Si dans les classes, organisées de telle manière, on fait entrer la vie telle que Decroly la préconise et si l'on uti-

(2) Decroly et Boon : « Vers l'école renouvelée », p. 21, Nathan, Paris 1921.

(3) Id., p. 19.

(4) Id., p. 10.

lise pour l'individualisation du travail, les jeux éducatifs et les procédés qui seront plus bas décrits, on est en droit de dire avec lui que l'opposition des deux conceptions éducatives, citée plus haut, tend à disparaître. L'enfant peut acquérir non seulement les notions indispensables par un effort essentiellement personnel et par un travail à sa vitesse et à son niveau, mais aussi former ses sentiments, sa volonté, sa personnalité morale et sociale. Il est intéressant de constater que l'enfant dans un milieu ainsi organisé a beaucoup de chances de se développer dans la direction de ses aptitudes personnelles. On ne conteste pas qu'il existe des différences individuelles considérables. On distingue même différents types d'enfants : ceux qui sont observateurs ou réfléchis, intellectuels ou manuels, critiques ou inventeurs, artistes ou positifs, rapides ou lents, travaillant ardemment et se fatiguant vite, ou travaillant avec une allure modérée et se fatiguant lentement, etc. (5).

Ainsi « l'école sur mesure » trouve, dans la conception Decrolyenne, un des moyens de s'appliquer, du moins en partie, et de combler les lacunes que l'école ordinaire laisse au savoir et à la formation de l'enfant.

II

Nous avons vu aux « conséquences pédagogiques » des bases bio-sociales que la première conviction que Decroly avait formée pour l'amélioration de l'éducation est celle qui concerne l'organisation du milieu scolaire dont la campagne constitue le type idéal. C'est sa conception sur le milieu scolaire qui lui suggère, en partie, la nécessité de former un programme d'études, tirant parti de ce milieu et contenant tout ce qui est conforme aux besoins et aux intérêts, aux goûts et aux aptitudes de l'enfant en général, de l'enfant anormal en particulier. Il estime qu'un pro-

(5) Voir Claparède : « Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers », p. 23, Flammarion, 1927.

gramme, ayant ses ressources dans la vie, peut, d'une part être conforme à la psychologie de l'enfant et, par conséquent, facilement assimilable, d'autre part correspondre aux exigences de la vie sociale et, par conséquent, moralement plus favorable.

C'est ainsi qu'il conçoit un programme réunissant certaines qualités essentielles que voici condensées en quelques points (7).

Puisque l'école doit répondre à son but d'éducation générale en préparant l'enfant à la vie individuelle et sociale actuelle, il est logique de l'initier pratiquement à ce qu'est la vie. Mais on reconnaît que la vie implique deux choses, d'une part l'être vivant, d'autre part le milieu qui l'enveloppe. Par conséquent l'initiation de l'enfant à la vie nécessite, en ce qui concerne le programme, l'examen des « deux domaines fondamentaux de connaissances » que l'enfant ne doit pas ignorer et pour lesquels il doit avoir le plus d'attraction possible :

« a) La connaissance par l'enfant de sa propre personnalité : la prise de conscience de son moi et par conséquent de ses besoins, de ses aspirations, de ses buts et en fin de compte de son idéal.

b) La connaissance des conditions du milieu naturel et humain dans lequel il vit, dont il dépend et sur lequel il doit agir pour que ses besoins, ses aspirations, ses buts, son idéal, soient accessibles, puis réalisés et cela sans préjudice d'une préparation à comprendre largement les besoins, les aspirations, les buts et les idéals, de l'humanité, les conditions de son adaptation et les moyens d'y coopérer, d'être consciemment et intelligemment solidaire » (8).

Il est évident que ces deux domaines de connaissances sont très vastes et, dans leur simplicité apparente, assez compliquées. Mais Decroly ne reste pas là ; pour les rendre plus accessibles et plus maniables il détermine *la suc-*

(7) Decroly : « Le programme d'un école dans la vie », Ecole Nationale, 1908.

(8) Decroly et Boon : « Vers l'école rénovée », p. 24, Nathan, Paris 1921.

cession des idées directrices qui doivent servir de fondement au programme destiné à être appliqué à l'école. C'est dans la vie encore qu'il cherche à trouver les sources de ces idées et leur succession naturelle, car c'est elle qui est l'expression de la forme d'énergie que l'être, étant lui-même le siège, a le plus d'intérêt à connaître.

C'est ainsi qu'en ce qui concerne la connaissance de l'enfant il part de deux termes qui définissent la vie : l'accroissement et la propagation, ce qui comporte deux séries d'activités, celle qui concerne la *conservation de l'individu*, et celle qui vise la *conservation de l'espèce* ; en d'autres termes, il part des fonctions individuelles et des fonctions sociales. Il en distingue quatre besoins primordiaux « dans le but de se tenir tout près des faits aisément observables par l'enfant et de ceux qui ont la répercussion la plus étendue sur l'activité humaine » :

1° Le besoin de se nourrir, auquel se rattache tout naturellement le besoin de respirer, et celui de propriété, besoin qui peut se traduire ainsi : *J'ai faim* : je mange, je bois, je respire, je me tiens propre.

2° Le besoin de lutter contre les intempéries : *J'ai froid* : je m'habille, je m'abrite, je me chauffe.

3° Le besoin de se défendre contre le danger et les ennemis divers, besoin qui se traduit par le verbe : *J'ai peur* ; je me défends contre les dangers et j'assure ma sécurité.

4° Le besoin d'agir et de travailler solidairement, de se récréer et de s'améliorer, auquel s'ajoute le besoin de lumière, de repos, d'association, de solidarité, d'entraide. Ce besoin s'exprime comme suit : j'ai besoin d'agir, j'apprends à travailler seul ou avec les autres : pour avoir à manger, pour avoir chaud, pour me défendre, etc... Je m'éclaire, je joue, je me récréé, je me repose (9).

En ce qui concerne « la connaissance des conditions du milieu », Decroly l'envisage surtout au point de vue de la satisfaction des besoins ci-dessus. Cette étude est divisée en deux grandes rubriques :

A) L'enfant et les hommes ; B) L'enfant et la nature.

(9) Decroly et Beon : ouvrage cité, p. 25 et 26.

Il est évident que les rapports de l'enfant et des autres hommes impliquent les rapports de l'enfant avec sa *famille*, son entourage moins direct, tel que *l'école* et ensuite avec sa *société*, *commune*, *province*, *patrie*, *humanité*.

Le second point, qui concerne le rapport de l'enfant avec la nature, peut être divisé en quatre points que voici : a) l'enfant et les animaux ; b) l'enfant et les plantes ; c) l'enfant et la terre (eau, air, sol) ; d) l'enfant et le soleil, la lune et les étoiles.

Toutes ces notions par leur succession étroite forment un ensemble coordonné, et permettent à l'enfant « d'acquiescer logiquement les connaissances indispensables se rapportant aux grands mécanismes de la vie individuelle et sociale et par-dessus tout elles lui permettent d'être imprégné — par des expériences personnelles répétées — de la grande loi qui domine l'univers et les êtres : l'évolution, synonyme de progrès, basée moins sur la lutte pour la vie que sur la solidarité pour la vie ».

Cet ensemble de notions peut à première vue apparaître encore assez vaste et Decroly veut que le programme ait comme *caractéristique essentielle* la possibilité de ne donner à l'enfant que « le minimum des connaissances indispensables qui lui permettent de comprendre les exigences de la vie en société, les obligations qu'elle comporte et les avantages qui en résultent... » Mais, si l'on tient compte qu'il envisage le milieu du *seul point de vue de l'enfant*, en écartant le plus possible ce qui n'a pas de rapport avec sa vie, qu'il procède encore, comme nous le verrons, par grandes synthèses d'abord en englobant les activités principales de la vie humaine, pour arriver ensuite aux détails rendant les principaux points du programme des idées ainsi associées plus clairs sans que l'ensemble en soit modifié, on comprend que la caractéristique essentielle signalée plus haut est sauvegardée.

L'enfant est ainsi le centre du programme autour duquel gravitent toutes les connaissances qui lui sont indispensables et qui, ayant comme point de départ et comme aboutissement ses besoins, sont intimement liées aux intérêts profonds qui en découlent et qui le poussent à se donner au travail avec joie.

Il est d'ailleurs à noter que ce n'est pas la quantité des connaissances assimilables que Decroly considère comme le point le plus important du travail scolaire ; comme Dewey et les autres novateurs pédagogiques, il estime que l'essentiel est de faire apparaître chez l'enfant le goût de connaître et de lui faire acquérir la clef pour apprendre. C'est sur ce point surtout que l'école doit porter son attention. En effet, en invitant l'enfant à recourir à l'observation directe, Decroly veut le rendre capable de comprendre d'abord les notions concernant sa propre personnalité, son propre être ; en d'autres termes, il l'incite à constater comment il est fait, comment fonctionnent ses organes, à quoi ils servent ; comment il mange, respire, dort, travaille, joue ; comment agissent ses sens ; comment remuent les membres et surtout sa main et quels services ils lui rendent ; il l'incite encore à se rendre compte pourquoi il a faim, soif, sommeil ; pourquoi il a peur ou se fâche, etc... Bref, tout ce que suggère le « connais-toi toi-même » de la Grèce antique. Ainsi, pense-t-il, l'enfant aura goût à apprendre et à assimiler ces connaissances, car ce qui lui importe le plus de connaître, c'est lui-même en tout premier lieu.

A côté de ces notions, l'enfant s'intéressera à d'autres qui sont prises dans la perception des faits de l'ambiance immédiate d'abord, dans la perception des faits moins accessibles dans le *temps* et dans l'*espace* ensuite. Voilà les thèmes qui doivent servir comme point de départ dans l'effort de l'éducation de l'enfant, tout en respectant sa personnalité psychologique et sociale. « Rendons l'enfant conscient, dit Decroly, de l'existence de ses besoins et de leur inéluctabilité et montrons-lui ensuite ce que la nature et ses semblables lui fournissent, par conséquent la dette qu'il a contractée envers ceux-ci ; enfin amenons-le à rechercher comment il pourra s'en libérer, comment il cessera d'être une charge et pourra, dans la proportion des soins qu'il a reçus et de l'aisance qu'il possède, satisfaire à ses obligations d'homme, de père, de citoyen, de femme, de mère, de citoyenne » (10).

(10) Decroly : « Le programme d'une école dans la vie », Ecole Nationale, 1908.

Nous avons vu que les notions qui doivent être enseignées à l'enfant sont coordonnées entre elles et convergent vers une idée centrale représentée par les besoins décrits plus hauts. Cette *unité* des notions constitue une autre qualité du programme tel que Decroly le conçoit.

L'association des idées du programme, leur étroite liaison, leur unité, brisent les cadres de l'ancien programme et sa division en branches irrémédiablement réparées entre elles. On connaît déjà le préjudice de cette manière de voir les choses de l'enseignement. Tous les novateurs ont bien insisté sur ce point. Cependant, il faut reconnaître que les maîtres, pour rendre leur enseignement plus fructueux, tout en respectant la division du programme en branches, cherchent à réunir la matière qu'ils enseignent à celle d'une ou plusieurs branches, réalisant ainsi, en partie, l'union qui doit exister parmi les notions enseignées, surtout lorsqu'il s'agit des quatre premières années de l'école primaire.

« Il est vrai, dit Decroly, qu'un cours d'arithmétique dans les petites classes touche à des questions de géométrie, qu'un cours de leçons de choses comporte des notions de zoologie, botanique, physique, chimie, etc..., et qu'à l'occasion d'une lecture ou d'une rédaction dans la langue maternelle, il est presque fatal qu'il sera fait appel à des notions de sciences naturelles, d'hygiène, de géographie ou d'histoire, même de mathématiques. Si le sujet est un naufrage, un incendie, l'inondation du Mississipi, l'ouragan de la Floride, le tremblement de terre du Japon, l'origine de l'imprimerie, l'invention de la T.S.F., un sauvetage, l'élève doit en effet faire appel à des connaissances appartenant à diverses classes de notions » (11).

Il est évident que l'on procède ainsi parce qu'on reconnaît l'incapacité de l'enfant d'envisager analytiquement les problèmes. Si l'on pousse ce raisonnement jusqu'au bout, en se basant sur la fonction de globalisation que Decroly a mise en évidence, on arrivera non seulement à réduire les branches du programme à un petit nombre, mais on fera en sorte que les notions forment un ensemble

(11) Decroly : « La fonction de globalisation et d'enseignement », p. 52, Lamertin, Bruxelles 1929.

associé où les sujets traités seront solidaires, tout en convergeant vers une idée maîtresse, un centre d'intérêt, qui se retrouvera au fond de toutes les leçons.

*
**

Decroly veut encore que le programme convienne au plus grand nombre de mentalités possible. On comprend la difficulté du problème ; les différences individuelles sont considérables ; les intérêts ne peuvent être exactement déterminés ; leur fixation devient plus difficile encore par le fait que les différences individuelles sont plus marquées quand il s'agit d'enfants fréquentant les classes inférieures de l'école. Or, se baser sur l'intérêt moyen des enfants de chaque classe pour leur donner des occupations et choisir un programme, ne conduit qu'à une apparence pédagogique. Decroly (12) estime qu'on ne peut sortir de cette impasse que par l'individualisation du travail et la contraction de son habitude.

On ne peut pas contester le rôle que l'habitude exerce dans la formation psychique de l'être humain (13). Selon Decroly, l'habitude se développe d'autant plus aisément qu'elle est greffée sur un instinct. Par conséquent son programme, basé sur les besoins et les instincts les plus généraux et les plus permanents, favorise d'une façon naturelle la formation de l'habitude du travail. D'autre part, l'individualisation, comme nous l'avons vu, permet à chaque enfant de travailler selon ses capacités et même selon ses intérêts particuliers. C'est le procédé le plus en honneur dans les écoles du D^r Decroly. « Depuis près de trente ans à l'Institut de l'enseignement spécial, dit-il, et depuis vingt-cinq ans à l'école de l'Ermitage, nous avons été amenés à employer par la force des choses des moyens d'individualiser le travail dans les classes », et, considérant que les jeux éducatifs sont le meilleur moyen d'individualisa-

(12) Decroly : « Les intérêts de l'enfant et le programme », J. Psych., 1924.

(13) Voir Guillaume : « La formation des habitudes », Alcan, 1936.

tion du travail, surtout pour les classes inférieures, il ajoute : « Les jeux éducatifs permettent aux enfants de cultiver leur habileté motrice et leur attention en même temps que leurs capacités logiques et d'acquérir les premiers éléments des notions de quantités, de nombre et de lecture » (14).

Les avantages méthodologiques que les jeux procurent à toutes les classes de l'école primaire sont multiples. Ils permettent d'occuper les enfants sans les prendre séparément ; ils facilitent les applications simultanées des occupations scolaires à des niveaux même très divers au point de vue perceptif, moteur, verbal, intellectuel et attentif ; ils favorisent l'économie du temps et de l'effort pour l'enfant et le professeur, et permettent d'aboutir à des résultats plus marqués que par n'importe quel autre procédé.

Il est important de signaler que Decroly les recommande, même pour les classes non homogènes afin de faciliter le travail et de favoriser en même temps le contrôle du progrès de chaque enfant.

Le procédé individuel n'a rien d'extraordinaire, ni de nouveau. Les maîtres y recourent depuis toujours quand il s'agit d'un enseignement où il est impossible de donner des leçons collectives : enseignement des instruments de musique, du chant, de la diction, de divers arts et professions manuelles, etc... Mais ce qu'il est intéressant de constater, c'est qu'on n'avait pensé à systématiser ce procédé et à faire de lui un outil propre à favoriser efficacement le travail d'acquisition et d'expression des connaissances.

Pour Decroly, l'individualisation est un système qui s'impose chaque fois qu'on se trouve devant des cas difficiles et auquel, par conséquent, on doit recourir dans les institutions pour arriérés si l'on veut obtenir des résultats ; c'est aussi celui qui s'impose, jusqu'à un certain point, dans les petites écoles rurales où l'instituteur doit enseigner à la fois aux élèves des deux sexes ayant de six à quatorze ans et plus, et appartenant aux quatre degrés scolaires et présentant des aptitudes mentales variées.

(14) Decroly et Hamaïte : « Le calcul et la mesure », p. 100, Niestlé, Paris 1932.

On connaît déjà la place que ce principe occupe dans la pédagogie contemporaine ; qu'on se souvienne qu'il y a des systèmes pédagogiques, tels le système Winenka et le plan Dalton, qui se fondent sur l'individualisation et cherchent par ce moyen à favoriser l'initiative, la découverte, et d'autres vertus de l'esprit et du cœur, tout en diminuant sensiblement le nombre des arriérés pédagogiques et des paresseux.



Puisque le programme doit convenir à la mentalité de chaque enfant, il est logique qu'il puisse favoriser le développement intégral de toutes ses facultés et son adaptation au milieu naturel et social où il devra passer son existence ; en d'autres termes, le programme doit contenir des exercices qui font intervenir toute la personnalité de l'enfant, donc l'ensemble des fonctions perceptives, conformément aux données de la psychologie moderne qui considère l'individu comme un tout et non comme un ensemble des parties indépendantes.

Le programme des idées associées, par son unité dans le « minimum des connaissances indispensables » basé sur les intérêts de l'enfant et par le fait que l'enfant s'initie dans ces connaissances par l'observation directe et indirecte, la plus personnelle, répond au desiderata ci-dessus.

Decroly estime en plus que, l'observation de l'enfant étant globale, les exercices qui en découlent ont l'avantage de mettre en mouvement l'ensemble psychique de l'enfant et de favoriser par suite le développement intégral de ses fonctions.

Il distingue ainsi pour l'application de son programme les exercices suivants :

A. — Exercices d'*observation*, pendant lesquels l'acquisition se fait de la façon la plus directe et la plus personnelle.

B. — Exercices d'*association*, où l'acquisition est indirecte, l'observation immédiate des choses, des faits et des phénomènes, étant impossible.

Mais cela ne lui suffit pas. Les notions ainsi recueillies doivent être exprimées soit par la parole, soit par le langage graphique (dessin ou écriture), ou autres procédés pratiques (travaux manuels, gymnastique, jeux divers). Il est d'ailleurs compréhensible que la parole intervient constamment pendant que l'acquisition se fait soit par l'observation directe, soit par l'association des notions observées ou des souvenirs d'autres idées antérieurement acquises ou encore pendant l'acquisition faite indirectement (documents divers, livres, etc...). C'est ainsi que Decroly est amené à distinguer une autre catégorie d'exercices : celle d'*expression* et à compléter « le cycle des opérations d'une activité mentale synthétique comportant :

1° Le travail des sens stimulé par l'intérêt, travail aboutissant à :

2° L'élaboration, grâce aux associations d'idées plus ou moins générales (induction) et d'application de ces idées à des cas particuliers (déduction).

3° Le contrôle et la traduction de celles-ci par l'expression concrète et abstraite » (15).

Il semble bien que le parti essentiel du programme est celui qui contient les exercices d'observation et ceux d'association, les exercices d'expression n'étant qu'un simple moyen d'extériorisation des notions acquises. En effet, Decroly considère que ces derniers exercices englobant le langage, le chant, la lecture, l'orthographe, l'écriture, le calcul (expression abstraite), les travaux manuels divers, la gymnastique utilitaire et eurythmique, les jeux divers et le dessin (expression concrète), ne sont que des « outils » qu'il est bon de savoir manier, mais dont il ne suffit pas de connaître le mécanisme ; quoi qu'il en soit, ces techniques sont pour lui indispensables, mais elles ne peuvent pas se substituer aux exercices d'observation et d'association pouvant seuls nous donner des connaissances véritables.

Ainsi le programme se divise tout naturellement en

(15) Decroly et Boon : « Vers l'école renouvelée », Nathan, Paris 1921.

deux parties : 1° le programme de connaissances (observation-association) et 2° le programme des techniques citées, qui restent les moyens variés de fixer les notions, de les rattacher aux notions précédentes et d'en permettre leur expression tant concrète qu'abstraite (16).

III

Les idées exposées plus haut permettent facilement de comprendre comment Decroly conçoit le problème de l'éducation physique, intellectuelle, morale et professionnelle de l'enfant.

1° *Education physique*

En ce qui concerne l'éducation physique, divisée en éducation physique proprement dite et en traitement physique quand il s'agit surtout des enfants anormaux, c'est le milieu de la campagne ou celui qui s'en approche qui la favorise de la façon la plus naturelle. La vie en plein air et au soleil, les exercices physiques de toutes sortes, les occupations jardinières, l'élevage des animaux, les excursions faites dans différents buts (zoologiques, botaniques ou autres), contribuent à assurer l'harmonieux épanouissement des énergies physiques de l'enfant.

Bien entendu, l'éducation physique ne doit pas viser à cultiver le corps pour faire de belles brutes ; elle n'est pas un but en elle-même ; elle est tout simplement un des moyens par lesquels on arrive à l'éducation complète de l'enfant ; elle doit par conséquent être soumise aux services de la pensée qui commande, prévoit et organise. On ne saurait mieux comprendre Decroly qu'en se rendant compte de cette vérité, tant développée par l'éducation nouvelle.

Le traitement physique vise tout spécialement l'hygiène individuelle ; elle a pour mission d'ordonner les me-

(16) Decroly : « Le programme d'une école dans la vie », Ecole Nationale, 1908.

sures thérapeutiques nécessaires pour chaque enfant qui est atteint, et de donner des conseils qui doivent être suivis afin que sa santé ne laissât pas à désirer.

La collaboration du médecin scolaire est indispensable. Decroly insiste tout particulièrement sur la nécessité qu'il y a, pour la santé de l'enfant, de leur faire prendre, le plus tôt possible, des habitudes d'hygiène et surtout celles qui concernent les mains, le nez, les dents, les oreilles. Il estime même qu'il faut initier les enfants par les procédés les plus actifs qui exploitent leur disposition au jeu, à la fantaisie, à la compétition, tout en les rendant conscients des facteurs de leur santé.

2° Education intellectuelle

Pour la contribution des sens et de la motricité dans le développement et l'éducation intellectuelle de l'enfant nous avons déjà parlé.

La pédagogie qui se basait sur la psychologie empiriste a particulièrement développé ce point, de sorte qu'il a fait de l'éducation des sens et de la motricité un but en soi. Elle avait pris trop à la lettre l'aphorisme de Locke « nihil est in intellectu quod non primus fuerit in sensu ». On connaît les jeux d'Itard, de Seguin, de Bourneville, jeux repris et popularisés par Goddard et Montessori. Tous ces jeux ne visaient qu'au perfectionnement de l'acuité sensorielle, car on croyait que c'est par elle que les idées peuvent être claires, et le développement intellectuel assuré. On a considéré comme but ce qui devait être considéré comme un simple moyen.

Decroly (17) renverse les termes. D'accord avec la psychologie moderne, il estime qu'on ne peut pas accomplir le véritable but de l'éducation en suivant les errements suggérés par une conception simpliste et dissociatrice des activités mentales ; et, puisque l'être humain est un tout indivisible qui se développe spontanément, il croit que,

(17) « Le traitement et l'éducation des enfants irréguliers », Lammertin, Bruxelles 1925.

faire l'éducation des sens et des muscles comme mécanismes indépendants n'est pas nécessaire.

En effet, la lecture d'un manuscrit peu lisible se fait moins par l'acuité de la vue que par l'intervention de la compréhension. Il en est de même pour le mouvement ; le plus fécond en rendement et en adaptation à la vie, c'est celui qui répond le mieux aux conditions mentales de l'enfant. En d'autres termes, c'est le but assigné par l'enfant qui conditionne le fonctionnement des sens et des muscles et assure leur développement ; c'est le désir de manier et d'expérimenter qui met en mouvement l'ensemble de l'organisme pour l'acquisition de l'objet désiré et perfectionne ainsi les sens et la coordination motrice. Ce n'est que peu à peu et par des exercices sériés et tirés de la vie elle-même que l'enfant arrive à ajuster ses mouvements et à préciser ses sensations.

Dans ses jeux éducatifs pour l'initiation à l'activité intellectuelle et motrice, Decroly évite, intentionnellement, les formes géométriques abstraites, parce qu'il les considère incapables d'exciter l'intérêt et la force attentive de l'enfant, intérêt qui ne se captive que par des formes vivantes rappelant, outre la notion sensorielle, des actes ou des objets connus. Par ces jeux l'enfant arrive inconsciemment d'abord, consciemment ensuite, à enregistrer ses impressions, ses jugements, les classer, les combiner, les associer avec d'autres, et former, peu à peu, ses idées, ses abstractions, ses jugements.

Decroly estime donc que l'éducation sensorielle et motrice n'est en réalité qu'une « éducation de l'observation, du vocabulaire, des habitudes, de la conscience » et que les exercices dits des sens et de la motricité doivent céder la place à d'autres qui, étant puisés dans les faits, les événements et les objets divers de la vie, ou encore dans la représentation de celle-ci, sont, par le fait même, propres à cultiver l'intelligence par l'intermédiaire des sens et du mouvement.

Tout en attribuant à ces jeux éducatifs une importance considérable, il attire l'attention spécialement sur les jeux moteurs lorsqu'il s'agit de l'éducation des insuffisances intellectuelles. « Il est nécessaire, dit-il, de donner

à ces enfants une préparation qui consiste à les habituer à la fois à l'activité et à la discipline mentale, sans lesquelles l'éducation n'est pas possible » (18).

S'il s'agit des enfants anormaux de mouvement, Decroly, tout en tenant compte de la difficulté du problème résultant de l'étendue et du degré de l'insuffisance motrice, estime que c'est dans les intérêts et les désirs de l'enfant qu'il faut chercher le moyen de traitement ; la règle à observer est, pour lui, la suivante : découvrir ou éveiller des besoins, des désirs, des curiosités, faire appliquer les mouvements possibles à la satisfaction de ces besoins, et augmenter peu à peu les difficultés au fur et à mesure que les mouvements deviennent plus aisés. « Si l'on tient compte, dit-il, du degré d'intelligence et d'expérience de l'enfant, on peut être certain d'obtenir un progrès graduel, et dans les mesures des possibilités » (19).

Il est intéressant de noter que les jeux nécessitant l'usage des bras, du corps, des jambes (jeux de balles, courses, sauts, tir à la corde, etc...), ainsi que les grands mouvements associés à la musique, se sont montrés efficaces et par suite recommandables.

Ainsi Decroly, en se servant de l'intérêt et de l'attention spontanée, prépare l'attention volontaire, suscite le goût au travail, développe la capacité de déployer l'effort et, tout en cultivant les sens et le mouvement, renforce et améliore le jugement et le raisonnement de l'enfant et assure ainsi son développement.

Si cela est vrai, il n'en reste pas moins que d'autres moyens sont nécessaires pour que l'éducation intellectuelle de l'enfant soit intégrale. L'acquisition d'une certaine somme de connaissances indispensables à la vie, ainsi que la formation des bonnes habitudes et méthodes de travail, sont nécessaires. Pour y réussir, Decroly recommande l'application du programme d'études cité plus haut et surtout l'observation directe ; et nous avons vu quelle importance il attribue à ce moyen d'acquisition des connaissances.

(18) Decroly et Monchamps : « Les jeux éducatifs », p. 50.

(19) Decroly : « Le traitement et l'éducation des enfants irréguliers », p. 28, Bruxelles 1925.

Mais, si l'intuition pédagogique est nécessaire pour l'éducation des enfants normaux, il est hors de doute qu'elle est plus que nécessaire pour l'éducation des enfants anormaux. « Tous ceux, dit-il, qui ont approché quelque peu les enfants irréguliers, les retardés, les anormaux, savent combien la représentation mentale leur fait défaut et comment, chez la plupart, le mot et la phrase n'éveillent qu'une image vague, confuse et souvent nulle (20) ; et, en admettant que la représentation mentale soit à la base de la formation de nos jugements et de nos concepts, il estime que l'effort, dans l'éducation intellectuelle, doit tendre à provoquer et à développer cette évocation par l'association entre le mot et l'idée ou les choses « afin que le premier étant vu ou entendu, la représentation surgisse immédiatement presque comme un réflexe, sans effort prolongé, pénible » (21).

On a beaucoup écrit sur la nécessité de l'intuition pédagogique et sur la méthode à employer à cet égard. Pour Decroly, cette intuition peut être conçue de la manière suivante : l'enfant peut agir lui-même, vivre un événement ou bien n'en être que le témoin ; il peut aussi voir l'image de l'événement, de l'objet, du fait ou encore l'entendre raconter ou le lire.

Il est évident que c'est la première forme de l'intuition qui est la meilleure ; « elle doit être appliquée, dit-il, pendant toute l'éducation et exclusivement pendant les premières années ; l'enfant doit vivre un fait, parce qu'à cette condition seulement, le fait pénètre par les voies les plus actives (les mains et la vue), et se lie intimement à son intérêt ; l'image et le mot ne sont que des adjuvants utiles s'ils accompagnent l'intuition concrète, inutiles ou même dangereux s'ils sont seuls. C'est seulement lorsqu'on est certain que l'enfant possède un grand nombre d'expériences sensorielles et motrices, qu'il a acquis personnellement une série de connaissances concrètes et pré-

(20) Decroly et Monchamps : « Jeux éducatifs », p. 76.

(21) Id., p. 77.

cises, que l'on pourra loyalement passer à l'abstraction que constituent les mots ; avant cela on le trompe » (22).

Si Decroly insiste sur la nécessité impérieuse de l'observation immédiate et de l'activité dans l'éducation intellectuelle, il ne pousse pas pourtant cette nécessité jusqu'à l'excès ; il ne prend pas à la lettre la maxime « enseigner les choses avant les mots », et cela parce qu'il ne songe pas à limiter la vie mentale de l'enfant à de simples adaptations matérielles et sensorielles. Son souci constant est de rendre la pensée de l'enfant capable de s'élever peu à peu dans un espace purement mental. Voilà pourquoi il insiste sur la nécessité d'un enseignement intuitif, surtout pour les enfants des classes inférieures de l'école. Il est hostile à l'enseignement verbal qui ne fait que bourrer l'intelligence de mots et de formules souvent incompris. « La naïveté de l'ignorant, constate judicieusement Dewey (23), est préférable, parce que celui-ci reste ordinairement modeste, curieux et sincère, tandis que le talent qui consiste à répéter des phrases entendues, de grands mots et des formules toutes faites, donne l'illusion du savoir et gêne l'esprit dans l'acquisition des idées nouvelles. »

L'éducation intellectuelle prend une importance particulière quand il s'agit d'enfants atteints de troubles sensoriels divers ou de débilité mentale.

Il est intéressant de signaler ici les caractéristiques mentales qui se rencontrent parmi les anormaux et en particulier parmi les « insuffisants mentaux » telles que Decroly les décrit (24).

A. — *Du côté de l'énergie mentale ou de la force attentive*

1° Souvent peu d'intensité, d'étendue, de durée et de capacité de distribution (instabilité, épuisement rapide, distractibilité, orientation unique) ;

(22) Decroly : « Le programme d'une école dans la vie », *Ecole Nationale*, 1908.

(23) « Comment nous pensons », p. 225, Flammarion, 1929.

(24) Voir : « Jeux éducatifs », pages 6-8.

2° Ne se déclenchant que pour des intérêts inférieurs, proches dans le temps et l'espace.

B. — *Du côté de l'affectivité*

1° Prédominance des instincts primaires ou secondaires de conservation individuelle non socialisés ni intellectualisés (égoïsme, amour-propre étroit ou morbide, instinct de propriété grossier ou dévié) ;

2° Insuffisance des instincts spécifiques ou sociaux sauf sous des formes inférieures ou passives ;

3° Tendances défensives insuffisantes, excessives ou déviées ;

4° Comme conséquence, tendances anticipatives (imitation, jeu) étroitement limitées dans leurs possibilités ;

5° Comme conséquence encore, curiosités et intérêts restreints à des domaines étroitement limités qui déterminent souvent la libération de la force attentive à un niveau très bas.

C. — *Du côté sensori-moteur*

1° Parfois des insuffisances et des incoordinations plus ou moins marquées ;

2° Souvent prédominance des actes réflexes innés ou acquis par manque d'inhibition ;

3° Parfois encore des anomalies motrices qui entraînent les manifestations de la force attentive dans l'activité perceptrice ou réalisatrice.

D. — *Du côté intellectuel*

1° Difficulté ou incapacité à observer et à analyser des êtres, des objets, et les faits et surtout les rapports de ces êtres, de ces objets et de ces faits entre eux ;

2° Difficulté à se représenter mentalement et avec une clarté suffisante les données d'expériences antérieures ;

3° Pauvreté d'association, d'imagination, de pensée

personnelle et de première main, de prévision, d'organisation ;

4° Manque de compréhension, d'esprit critique, de capacité logique de raisonnement ;

5° Inaptitude à inventer, à créer, à agir conformément aux circonstances, à s'adapter.

E. — *Du côté de la mémoire*

1° Appréhension spontanée parfois bonne dans la mesure où il y a de la force attentive disponible et des intérêts inférieurs en jeu ;

2° Mémoire parfois exagérée dans un sens, mais surtout dans le domaine perceptif en rapport avec l'exagération des tendances inférieures (curiosité unilatérale en relation avec la gourmandise, la coquetterie, l'envie, la jalousie, etc... et l'insuffisance intellectuelle).

F. — *Du côté langage*

Anomalies variées en rapport avec l'état des fonctions sensori-motrices, de l'intelligence, des intérêts dominants.

G. — *Du côté de l'activité, de la conduite et du caractère*, qui sont une résultante de l'état des principales fonctions susnommées : apathie ou impulsivité, incohérence ou obstination, variabilité ou persévération, manifestations vicieuses et perverses, incapacité ou capacité réduite d'adaptation à la vie familiale, scolaire, professionnelle ou sociale.

On comprend que l'éducation intellectuelle de ces enfants est une tâche difficile. Decroly pense qu'avec une bonne organisation scolaire générale et un maître intelligent, consciencieux, instruit et actif, on peut arriver à des résultats satisfaisants. Evidemment on ne peut pas espérer éduquer les idiots et les imbéciles profonds ; mais si l'on arrive à leur donner quelques notions rudimentaires de sorte qu'ils puissent rendre des services inférieurs mais indispensables, ce sera, pour lui, un bénéfice social.

3° *Education du langage*

L'éducation du langage parlé est un autre point de l'éducation générale de l'enfant, qui mérite d'être étudié à part si l'on se souvient du rôle qu'il joue dans la formation de la pensée :

Différents troubles de la parole peuvent provoquer un retard intellectuel considérable. Ces troubles sont dus, soit à l'insuffisance des organes sensoriels et particulièrement de l'ouïe — le sourd reste muet — soit à l'incapacité de l'enfant de faire les coordinations motrices nécessaires pour reproduire les mots quoiqu'il peut les entendre et les comprendre parfaitement. En dehors de ces troubles, il y en a d'autres dus aux anomalies intellectuelles plus ou moins graves qui peuvent arrêter le langage parlé dans un niveau trop bas « depuis l'incapacité de se servir des symboles abstraits et des formules générales du débile, jusqu'au mutisme absolu de l'idiot » (25).

Des troubles affectifs enfin, sans compter ceux qui proviennent de l'insuffisance du milieu — pauvreté d'idées, indigence des formes du vocabulaire et autres blésités diverses — peuvent provoquer des perturbations du langage. Nous avons dit que le bègue peut chanter et même s'exprimer à voix haute quand il est seul ; mais dès qu'on lui demande de parler de la même manière devant les autres, les troubles apparaissent.

Il en résulte que faire l'éducation de la parole troublée demande une certaine connaissance du mécanisme complexe du langage et quelquefois l'intervention des spécialistes. Néanmoins voici quelques indications pratiques fournies par Decroly (26) pouvant servir de guide aux éducateurs des enfants anormaux et même normaux :

a) Tenir compte de l'évolution du langage chez l'enfant ;

b) Ne pas oublier que la compréhension précède l'expression ;

(25) Decroly : « Le traitement et l'éducation des irréguliers », p. 40.

(26) Id., p. 42.

c). Faire acquérir le langage par la voie la plus perméable ; la lecture et l'écriture viendront avant la lecture sur les lèvres et le langage parlé s'il y a surdité ou mutisme (27) ;

d) Ne faire les exercices d'articulations et de phonation ou de respiration chez les jeunes enfants et les arriérés que sous la forme de jeux et en usant d'émulation ;

e) Attendre la puberté pour attaquer la correction des déficiences graves et profondes, sans négliger cependant de faire faire autant que possible les exercices sous forme de jeux, qui sont susceptibles de préparer la voie aux efforts ultérieurement nécessaires.

Si l'éducation du langage troublé est une obligation, il en est de même pour le langage en général. Sans doute, le traitement des troubles de la parole contribue à la correction du langage ; mais il y a d'autres enfants, ceux notamment qui ont un vocabulaire fort imprécis et restreint qu'il faut aider dans leurs efforts d'acquisitions verbales, qui en même temps sont des acquisitions intellectuelles — classement des idées, formation des concepts généraux, relations sociales.

Decroly (28) attire l'attention des parents et des maîtres sur la nécessité d'employer un langage correct quand on parle devant les enfants, tout en tenant compte qu'il lui faut un milieu social adéquat. Un langage simple, clair, précis, un langage qui n'utilise pas de termes qui se révèlent d'un idiome particulier et inconnu à l'enfant, est un facteur qui peut rendre sa parole plus correcte, plus précise et plus riche. Ainsi, et peu à peu, le maître peut gagner sa confiance, augmenter sa richesse intellectuelle et poursuivre le véritable but de l'éducation qui reste toujours l'intégration de l'être humain, la formation de sa personnalité, de son caractère, éducation qui lui permettra d'assurer le maintien et le développement de sa vie et de remplir ses obligations sociales.

(27) Voir Herlin : « La méthode belge de démutisation ».

(28) « Comment l'enfant arrive à parler », p. 288, édition Centrale P.E.S. de Belgique.

4° *Education morale*

Le problème principal dans la pédagogie Decrolyenne reste toujours la formation du caractère, c'est-à-dire l'éducation des émotions, des tendances, des dispositions, des sentiments, des habitudes, de la volonté et des actes, en un mot, l'éducation de « l'affectivité ».

Si l'on reconnaît que l'éducation affective de l'enfant en général est une tâche délicate à remplir, il est logique d'admettre qu'elle est plus difficile encore et quelquefois irréalisable quand il s'agit des enfants anormaux ; la paresse, la jalousie, l'aigreur, la haine, la révolte, le découragement sont fréquents chez les enfants qui sont atteints de troubles moteurs par exemple, et le remède est bien difficile à trouver. Le seul moyen de réussite est l'aménagement du milieu dans lequel doit se poursuivre l'éducation de l'enfant, tout en tenant compte qu'on doit proportionner le but à atteindre aux aptitudes de chaque enfant. La formation de bonnes habitudes facilite l'œuvre de l'éducation affective de l'enfant en général. En ce qui concerne spécialement les anormaux, Decroly estime qu'il n'est pas possible de leur demander des sentiments délicats ou élevés, ou encore, de prendre des responsabilités et des charges qui dépassent leurs aptitudes. Si l'on arrive à obtenir que les anormaux ne soient pas une cause de troubles et d'entraves et n'immobilisent pas une grande personne pour les surveiller, les nourrir, les habiller, les empêcher de nuire ou de détruire, si l'on réussit enfin à les rendre capables de quelques services, c'est tout ce qu'on peut souhaiter.

D'une façon générale, l'éducateur, tout en tirant parti des conditions du milieu, doit « développer le sentiment du moi en favorisant, aux moments propices, les activités, les jeux qui donnent aux enfants des occasions de se mesurer avec les autres dans les compétitions diverses, de connaître le rendement de ses propres capacités et la possibilité de les accroître, les encourager adroitement pour le succès, leur appliquer les préceptes des scouts pour former le self respect et le self-control ». Il doit encore « aider à l'évolution du sentiment du mien pour en tirer tout ce qu'il peut don-

ner au point de vue goût et habitude du travail, respect de la propriété d'autrui, emploi intelligent de l'argent gagné, respect des objets pour leur valeur, etc., etc., d'où conviction de l'inutilité du mensonge, de la « dissimulation ». « L'excès des qualités, ajoute Decroly, étant moins dangereux que l'inverse, on aura moins peur de développer le besoin d'être occupé, l'économie, l'amour-propre, que de favoriser le gaspillage, l'indifférence, la paresse... Ce qui importe par-dessus tout, c'est d'enrayer les tendances et les habitudes inutiles ou désagréables et de favoriser les tendances et les habitudes utiles, favorables et notamment celles d'être actif. Le reste viendra par surcroît des nécessités contingentes du milieu et des moyens dont on dispose » (29).

Ainsi l'éducation morale et sociale de l'enfant peut être normalement développée. Et nous avons dit d'ailleurs que le but que Decroly assigne à l'éducation est d'initier pratiquement l'enfant à la vie et surtout à la vie sociale. Tous les exercices du programme qui traitent la question des relations de l'enfant avec la famille, l'école, la société, les animaux, les plantes et les minéraux, n'ont d'autre but que d'en faire un être social connaissant ses droits, ses obligations, ses devoirs. A cet égard « on peut admettre, écrit Decroly, que si l'école n'était qu'un endroit où les enfants se réunissent sous la surveillance d'adultes intelligents, bienveillants et actifs, si elle n'était qu'un lieu où les enfants s'exercent à vivre en commun, en ayant devant eux l'exemple de personnes qui travaillent à des occupations que les petits peuvent comprendre et auxquelles ils peuvent s'associer peu à peu » en dehors du fait que « le nombre des heures de classe consacrées à l'enseignement proprement dit, pourrait être réduit de beaucoup... on peut donner à l'enfant des occasions bien plus vivantes de satisfaire les intérêts en rapport avec l'amour-propre, l'instinct de propriété et les tendances sociales » (30).

(29) Decroly : « Le traitement et l'éducation des enfants irréguliers », p. 34.

(30) « La fonction de globalisation et l'enseignement », p. 55.



C'est par la vie active que l'élève de Decroly entre dans la vie morale et sociale ainsi conçue. Mais l'activité libre que Decroly accorde à son élève n'est pas celle qui le porte au mal ; au contraire... c'est l'autre aspect de la liberté, celui qui le pousse vers le bien, le bon et le beau, celui qui dépend non seulement d'une bonne organisation du milieu scolaire, mais aussi de l'intervention discrète du maître, intervention qui doit être adaptée à l'âge et au type d'enfant. Decroly insiste sur ce point et fait appel à la bonne volonté ainsi qu'à l'esprit clair des éducateurs et des parents, il insiste parce qu'il pense que la loi du moindre effort domine en général l'homme adulte et fait qu'il arrange le cadre où il doit vivre avec l'enfant de telle sorte qu'il soit approprié à ses propres besoins, à ses goûts, à lui d'abord, à ceux de l'enfant ensuite, s'il le peut et s'il y songe. On comprend que le milieu le meilleur est encore une fois la campagne.

Si Decroly réclame l'activité libre dans la classe et dans l'école, il n'accepte pourtant pas le désordre ni le chaos. Cultiver une activité qui ne soit pas soumise à des règles, c'est pour lui comme pour Dewey préparer un esclavage, car une telle activité abandonne l'individu à la discrétion de ses appétits, de ses sens et des événements extérieurs. « Nous ne sommes libres, dit Dewey, qu'autant que nous agissons en sachant ce que nous voulons faire » (31). Il préconise donc une liberté telle qu'elle n'entrave pas la sécurité, ni la liberté des autres ; qu'elle ne constitue pas un danger actuel ou futur pour la collectivité dont l'enfant fait ou fera partie ; qu'elle n'entraîne pas des inconvénients sérieux présents ou à venir pour l'enfant lui-même. Chaque fois que les limites de la liberté sont dépassées, limites qui d'ailleurs peuvent et doivent être plus ou moins reculées et modifiées suivant l'âge et le type de l'enfant, il estime qu'une intervention rigoureuse et même une sanction sont nécessaires. « La colère et la révolte,

(31) Cité par Wallencod : « J. Dewey éducateur », p. 28, Paris 1932.

dit-il, demandent à ce qu'on en cherche la cause ; s'il y a déjà chronicité, il faudra faire la part du feu sans espérer toujours arriver à les supprimer entièrement chez les récidivistes. La violence, la destruction d'objets exigent parfois un traitement très énergique dans lequel on fait sentir les conséquences naturelles ou artificielles et particulièrement physiques des actes. Et cela doit être appliqué même si l'on est persuadé que le sujet est un malade, si l'on ne veut pas voir les signes s'aggraver et le cas devenir incurable dans le milieu où il se trouve » (32).

Il faut noter que Decroly n'établit pas de règles générales applicables à tous les enfants et dans toutes les circonstances. Ce qu'il souligne tout particulièrement, c'est que l'éducateur doit s'appliquer à connaître l'enfant, à pénétrer son mécanisme mental, ses goûts, ses intérêts, ses dispositions particulières, son « moi » enfin, pour qu'il puisse intervenir à l'instant propice et faire naître chez lui l'attrait du bien et l'aversion du mal. En ne disposant que de la bonté associée à la science pédagogique, il fera naître la discipline de confiance, de l'entraide, de la réciprocité, celle qui plie la volonté de l'enfant vers le bien, le bon et le beau tant pour lui que pour ses semblables « Si l'on admet, dit-il, que la valeur de la liberté d'un peuple est en rapport avec ce que l'individu sait faire de sa liberté, on comprendra la nécessité d'éduquer l'individu à la liberté » (33).

L'activité libre a encore un autre avantage et non le moindre : celui de sauvegarder l'originalité de tous les enfants et, particulièrement, l'originalité de ceux qui, étant mieux doués, constituent l'élite de demain. Decroly (34) accorde un intérêt spécial à ce point de la pédagogie parce qu'il considère que c'est l'élite qui est destinée à diriger tous les organismes importants de la cité, de la patrie, de l'humanité et à se sacrifier pour le bien commun ; par conséquent, elle doit être recrutée et préparée à sa tâche

(32) Decroly : « Le traitement éducatif des irréguliers », p. 34.

(33) Congrès d'Education Nouvelle, Locarno, 1927.

(34) « L'école unique et la préparation de l'élite », Vers l'école active, 1932.

dès l'école où l'on ne se contentera pas d'envisager seulement la supériorité intellectuelle verbale, mais où l'on accordera autant, sinon plus, de valeur à l'intelligence sociale, à la capacité d'organiser, de diriger, de même qu'aux dons artistiques et à ceux d'invention et de découverte, dans le domaine des sciences et de la vie réelle.

Les qualités essentielles à demander à l'élite sont représentées, selon lui, non seulement par l'intelligence et les connaissances, mais surtout par des dispositions de caractère qui la rendent apte à diriger ses semblables avec désintéressement, à remplir avec générosité les tâches qui exigent le dévouement à l'intérêt commun, à montrer l'exemple du courage, de la sincérité, de la modestie, à posséder au plus haut point le sens du devoir social, à ne pas considérer la culture comme une simple préparation à mieux jouir du travail et des efforts de ses semblables et des conquêtes de la civilisation. Et l'on ne peut arriver à ce point qu'en canalisant vers ces voies toutes les forces disponibles émanant des instincts primaires et secondaires et surtout de l'amour-propre et de l'instinct « combatif ».

Decroly, contraire à la conception d'étouffement des instincts et surtout de ces derniers, considère que l'amour-propre, le sentiment familial, l'amour de la cité et de la patrie, non seulement ne doivent pas être étouffés, mais, au contraire, doivent former les bases sur lesquelles on peut et on doit préparer un sentiment raisonnable et effectif de l'humanité. « Il faut, dit-il, sauvegarder l'amour-propre, mais il faut surtout le canaliser et le sublimer en dignité de soi, qui est la première forme de dignité nécessaire et indispensable pour que soient comprises et défendues la dignité de la famille, celle du groupe social, celle de la patrie et même celle de l'humanité. »

*
* *

S'il est vrai que l'éducation du caractère dépend, en grande partie, de la vie scolaire libre, il n'en reste pas moins vrai qu'elle subit l'influence de sexe.

Le problème de l'éducation en commun des enfants des deux sexes a suscité une vive discussion, en raison des

différences biologiques et psychologiques qui existent entre garçons et filles.

La coéducation n'est pour Decroly qu'une autre face du problème de l'éducation individuelle dans le groupe. Il est vrai que les garçons et les filles diffèrent entre eux et doivent, par conséquent, recevoir une éducation appropriée à leurs besoins réciproques. Mais il est aussi vrai que la vie comporte la coexistence des natures masculines et féminines. Or, le but de l'éducation est de former la personnalité de chaque enfant de sorte qu'il puisse vivre dans la société. Il en résulte que, par le principe d'individualisation du travail dans le groupe homogène et la proportion, par conséquent, du but à atteindre aux capacités de chaque enfant, on peut arriver à éduquer les garçons et les filles selon leurs aptitudes, tout en profitant des avantages qui découlent d'une éducation des deux sexes en commun, avantages qui, d'après lui, sont de beaucoup supérieurs surtout au point de vue formation du caractère, aux supposés inconvénients résultant des différences de structure. Il suffit que les maîtres soient avertis et, tout en favorisant l'initiative et l'activité solidaire, tout en donnant aux élèves des charges et des responsabilités, ne soient pas faibles et ne gardent pas les yeux clos (35).

Decroly considère que c'est du maître que dépend, dans sa presque totalité, la réussite de l'œuvre de l'éducation... Il ne suffit pas de changer le milieu matériel de l'école, il ne suffit pas non plus d'avoir de grands et beaux édifices scolaires pleins de matériel didactique. Sans doute, tout cela peut favoriser l'éclosion normale des aptitudes de l'enfant. Mais il n'y a pas de doute aussi qu'ils resteront sans valeur et même qu'ils deviendront nuisibles, si le maître ne peut pas en tirer parti. Pour Decroly, ce n'est pas le luxe matériel qui peut former l'être humain, c'est surtout l'âme du maître, sa capacité de comprendre les besoins de l'enfant et de canaliser ses forces vers des buts utiles à son développement. « L'éducateur, dit-il, doit être actif, intelligemment sympathique, mêler de la raison à

(35) Résumé des cours professés à l'Ecole des H.E. à Bruxelles pendant l'année 1931-1932.

l'esprit de charité et de sacrifice, il doit être un observateur clairvoyant et prévoyant » (36). Puisqu'il doit être pour le peuple une sorte de guide intellectuel et moral, il lui faut être constamment au courant du mouvement des idées. « C'est à lui, constate-t-il, qu'il appartient de prendre aux savants et aux artistes ce qu'ils ont découvert ou créé de beau, de grand et d'utile, pour le mettre à la portée des hommes de demain. C'est à lui de préparer et d'ensemencer le terrain sur lequel s'épanouiront toutes les fleurs et se cueilleront tous les fruits, espoir de la génération naissante, de faire en sorte que le labeur de tous profite à chacun et que les jeunes comprennent et pratiquent effectivement la solidarité » (37). Decroly est amené ainsi à demander un meilleur recrutement et une forte préparation générale et surtout psychologique et pratique des maîtres de l'école primaire, préparation qui leur donnera le prestige social absolument nécessaire à la réussite de leur œuvre, et leur permettra, grâce aussi à une amélioration des conditions de leur vie matérielle, d'être au moins au niveau des professions dites libérales. Il demande encore pour que les biens doués d'entre eux, qui ont mieux réussi dans leurs études et dans l'application pratique de la profession, soient poussés vers les situations de direction, d'inspection et de postes supérieurs d'administration, en ne tenant compte que de leurs aptitudes pédagogiques dans la signification la plus large du mot.

5° *Éducation professionnelle*

Avec le développement industriel et économique des sociétés contemporaines, l'éducation limitée aux côtés intellectuel et moral seulement, ne peut suffire à préparer l'enfant pour la vie. D'autre part, la famille, étant moins unie du fait que les parents sont obligés de travailler en dehors pour assurer le bien-être matériel de leurs enfants, a cessé d'être un foyer où l'enfant apprenait autrefois un

(36) Decroly et Monchamps : « Jeux éducatifs », p. 12.

(37) Decroly : « Le programme d'une école dans la vie », Ecole Nationale, 1908.

certain métier qui lui assurait la vie d'adulte. Il en résulte que l'éducation, pour qu'elle soit véritablement intégrale, doit couronner ses efforts en aidant l'enfant à trouver l'activité, la profession, qui convient à ses goûts, à ses intérêts, à ses aptitudes particulières.

L'orientation professionnelle est un problème de psychologie individuelle dans ses rapports avec le milieu et surtout avec le marché du travail. Elle est en même temps une question éminemment morale, parce qu'elle cherche à faire que l'enfant aime le travail et s'y adonne avec joie, parce qu'elle facilite l'organisation de la société sur des bases beaucoup plus conformes aux exigences de la prospérité individuelle et sociale. Comme le constate très judicieusement M. Fontègne (38), l'orientation professionnelle, en cherchant à déterminer d'une part s'il y a convenance ou non-convenance entre un métier avec ses exigences et un individu avec ses caractéristiques, et en s'adressant à l'adulte, aux chômeurs, aux déficients, à la femme, devient un moyen efficace de résoudre les conflits.

Decroly (39) très tôt a posé la question des « aptitudes nécessaires pour entreprendre un travail professionnel » et « des aptitudes que présente l'enfant » à ce but, en estimant que le problème est d'une importance considérable pour le bien-être individuel et la prospérité sociale. « Sans hommes, dit-il, bien outillés physiquement, moralement et professionnellement, une nation doit périr de mort violente ou d'anémie chronique » (40).

Decroly estime que l'école peut jouer pour l'orientation professionnelle de l'enfant un rôle considérable sinon prépondérant, si elle applique le principe de la psychologie différentielle selon lequel chaque enfant doit s'instruire selon ses capacités perceptives et expressives. Ce principe prend plus de valeur quand il s'agit des enfants atteints de

(38) J. Fontègne : « Essai de monographie de conseiller d'orientation pr. », B.I.N.O.P., N° 2, 1932. Voir aussi : « L'orientation professionnelle », Delachaux.

(39) Decroly et Boulenger : « Les tests mentaux », II^e Congrès de neurologie, 1906.

(40) Decroly : « Le traitement et l'éducation des enfants irréguliers », p. 44.

troubles mentaux, qui, étant négligés, constituent un danger ou, tout au moins une lourde charge pour la société. Il estime en outre qu'il faut permettre à l'enfant, et surtout à celui qui est peu capable ou peu doué pour les études verbales et par conséquent plutôt destiné aux professions manuelles, de profiter des institutions pré-professionnelles et d'apprentissage. Pour cela, il veut que l'école soit organisée de telle manière qu'elle permette ce préapprentissage et facilite ainsi l'orientation professionnelle de l'élève.

On comprend la valeur attribuée par Decroly aux travaux manuels et au dessin. Comme Kerschenshteiner, il leur demande de collaborer d'une part à l'acquisition des connaissances, au maintien de la santé, et à l'établissement de l'équilibre mental et moral s'il s'agit des anormaux, d'autre part à la révélation des aptitudes qui permettront aux maîtres, comme nous le disions ailleurs (41), de former, par une observation longue et patiente et scientifiquement conduite, une certaine opinion relative à l'orientation professionnelle de l'enfant. On comprend aussi que les travaux manuels n'ont pas, pour lui, un but en eux-mêmes ; ils visent non à apprendre à l'enfant un métier, comme c'est le cas pour d'autres, mais à contribuer à son éducation générale, tout en le préparant à devenir apte pour une certaine profession ou pour un ensemble de professions exigeant à peu près les mêmes aptitudes. L'expression concrète, étant étroitement liée aux centres d'intérêt, ainsi que tout le programme, Decroly permet l'éclosion des aptitudes, leur développement et leur orientation.

Pour faciliter le travail du maître et celui des parents dans leur rôle d'observateurs de l'enfant en vue de son éducation, Decroly donne le questionnaire dont nous avons parlé au chapitre de l'affectivité. Quoique l'investigation des tendances affectives ait déjà provoqué de nombreuses recherches, car on estime, avec raison, que pour orienter l'enfant, il faut connaître surtout son carac-

(41) L. Papánastassiou : « L'éducation et l'orientation professionnelle », Salonique 1937 (en grec).

tère (42), on peut considérer que l'examen affectif tel que le préconise Decroly, tout en n'excluant pas l'observation immédiate et l'application des tests, peut rendre de grands services dans l'effort de connaître le caractère de l'enfant.

Quoi qu'il en soit, Decroly estime nécessaire que d'autres facteurs entrent en ligne de compte, au moment où une institution officielle organisée spécialement pour l'orientation professionnelle, doit aider définitivement l'enfant à trouver sa voie dans la vie. Cette institution doit fonder son travail sur les renseignements fournis par l'enfant lui-même, par sa famille, par le médecin et surtout par l'école, tout en tenant compte des moyens techniques conseillés par les spécialistes d'orientation professionnelle.

Voici quels sont, d'après Decroly, ces facteurs (43) :

a) Le facteur physique ou physiologique (santé, vigueur, taille, poids : état des appareils digestif cardio-vasculaire, pulmonaire, urinaire, génital, cutané, lymphatique) (types de Mac Auliffe et Allendy) ;

b) Le facteur sensoriel (vue, ouïe, sens moteur, etc.) ;

c) Le facteur moteur (force, rapidité, précision, équilibre, rythme, résistance à la fatigue, etc..) ;

d) Le facteur intellectuel considéré comme perception, représentation, association, comparaison, imagination, observation, généralisation, raisonnement inductif et déductif, critique ou censure, etc...) ;

e) Le facteur : énergie nerveuse et inhibitrice (attention, volonté, résistance à la fatigue intellectuelle, etc...) ;

f) Le facteur : aptitudes verbales (compréhension, aptitudes linguistiques).

Parmi les facteurs dépendant du milieu matériel et social :

(42) « Les aptitudes, dit Wallon, ne valent que par leur utilisation qui est surtout affaire de tempérament et de caractère ». « Principe de psych. appliquée », p. 155, Colin, Paris 1930.

(43) « L'affectivité dans le choix et l'exercice des professions », Lamertin, 1925.

a) Le facteur représenté par le cadre, l'atmosphère matérielle de la maison et de son voisinage (logement, hygiène, alimentation, aération, propreté, chauffage, éclairage) ;

b) Le facteur constitué par l'action de la famille (conversations, attitudes diverses en réponse aux actes, aux questions, aux besoins ; traitement des incartades, des fautes ; comportement à l'égard des autres) ;

c) Le facteur : milieu social (action des voisins et des personnes, dans la rue, dans le quartier riche ou pauvre, industriel ou agricole, dans la ville ou à la campagne, à la mer ou à la montagne) ;

d) Le facteur : conditions économiques locales ou générales ;

e) Le facteur : conditions de travail locales ou générales ;

f) Le facteur représenté par le milieu politique, philosophique ou confessionnel.

Il est évident que l'intervention du médecin dans la détermination d'une partie des facteurs ci-dessus est nécessaire. Cette intervention peut se faire dans la direction des organes somatiques ou dans l'examen des aptitudes mentales. Dans ce dernier cas, il doit être initié à la psychologie et à la technique des tests.

*
**

Il semble bien que tous les problèmes concernant l'éducation de l'enfant ont été saisis par Decroly, sans qu'on puisse dire toutefois qu'ils sont traités tous à fond, comme c'est le cas de l'éducation esthétique, par exemple, qui, pour d'autres, est considérée comme la seule base d'une saine éducation.

Le problème de l'éducation esthétique comme base de l'éducation est sans doute intéressant et sujet à discussion que nous ne pouvons pas entamer ici faute de temps. Quoi qu'il en soit, Decroly estime que ce qui est le plus important dans l'éducation de l'enfant, c'est de lui faire connaî-

fre ses besoins, ses intérêts, ses goûts, ses aptitudes et les moyens de les satisfaire. Sans doute, ces moyens se trouvent dans la vie positive qui entoure l'enfant et qui est la seule en accord avec ses intérêts, dont le principal est celui qui touche à la conservation individuelle et sociale (instinct de conservation). Mais cultiver ses intérêts n'est pas, d'après lui, cultiver le matérialisme ; c'est tout simplement développer la vie de l'enfant par la vie elle-même dans toutes ses formes. Or, la vie nous apprend que l'art naît, en général, lorsque l'homme est débarrassé des soins de la vie. Il en résulte que l'éducation développera plus aisément l'art chez l'enfant si elle pose en lui des bases intellectuelles et morales solides. D'ailleurs la psychogénèse montre que le sentiment esthétique n'apparaît qu'après. L'enfant aime sa poupée, même quand elle est déchirée ou encore quand il lui manque un bras ou un pied. Il l'aime et il pleure quand on lui l'enlève non à cause du fait qu'on le prive d'une *belle* poupée, mais tout simplement parce qu'on le prive de *sa* poupée. L'instinct de propriété l'emporte sur les tendances vers le beau.

Decroly estime que l'organisation du milieu scolaire et du programme telle qu'il la conçoit et le rôle considérable accordé aux travaux manuels, au dessin et à l'activité en général, tout en favorisant la formation la plus positive de l'enfant, permettent le développement le plus sûr de son sentiment esthétique. Pour lui, plus l'activité est exacte, plus la compréhension se manifeste clairement et plus l'esthétique de l'enfant trouve de fondement pour se baser et pour se développer. L'activité est en même temps le moyen le plus sûr de contrôler les progrès de l'enfant.

L'activité artistique des écoles Decroly montre tout le progrès que l'enfant éduqué d'après sa méthode peut accomplir même dans ce domaine (44).

Il en est de même pour l'enseignement de la morale.

C'est de cette manière que Decroly conçoit la préparation de l'enfant pour la vie.

(44) On lira avec beaucoup de profit « L'éducation esthétique de l'enfant » de Mlle Lascaris, Alcan, 1926.

DEUXIÈME PARTIE

LES RÉALISATIONS PRATIQUES

L'exposé général des conceptions Decrolyennes que nous venons de faire serait incomplet, si nous ne faisons connaître aussi — un peu rapidement peut-être — la consécration pratique que ces conceptions ont reçues. Cela est d'autant plus intéressant, parce qu'on sait que pratiquer des théories est toute autre chose que de les formuler.

La réalisation pratique de ces conceptions peut être considérée sous les aspects suivants :

- a) Milieu et programme
- b) Méthode et procédés.

A ces deux chapitres nous en ajouterons un autre concernant l'application de la méthode Decroly en Grèce.

CHAPITRE X

MILIEU ET PROGRAMME

Nous avons dit que c'est en initiant pratiquement l'enfant à la vie qu'on obtient sa formation. Decroly met sa conception en pratique. La première chose qu'il fait est l'amélioration du milieu scolaire. En effet, ce qu'il manquait à l'école d'autrefois, c'est l'atmosphère de vie qui doit environner l'enfant. Les plus saines intentions ne pouvaient pas aboutir à des résultats satisfaisants parce qu'un organisme routinier étouffait toute initiative. Bâtiments-casernes, sans vie, sans plantes, ni animaux, les écoles prenaient l'aspect d'un endroit de torture physique et intellectuel. Decroly fonda donc, en 1901, sa première école pour les anormaux dans un bâtiment agréable, entouré d'un grand jardin, plein d'arbres et de fleurs et y reçoit les enfants souffrant de l'ouïe, de la vue, de la faculté de parler, de marcher ou encore des facultés psychiques : mémoire, associations des idées, jugement, raisonnement, volonté, caractère, sociabilité, sauf les idiots profonds et les aveugles. C'est l'Institut d'Enseignement Spécial, qui est depuis plusieurs années déjà reporté à la fin de l'agglomération bruxelloise dans la nature vraie et sincère. Le grand jardin, les petites collines et l'abondance des arbres et des plantes, donnent l'impression d'une ferme campagnarde. Des poulaillers et des niches sont installés à un certain endroit et tout un matériel agricole et jardinier se trouve à la disposition des enfants. Ce cadre naturel est complété par un matériel intuitif abondant formé par des collections faites par les élèves pendant leurs excursions, et par leur travail dans les cours de dessin et de travaux manuels. C'est ainsi que l'Institut Spécial est outillé, et l'élève de Decroly y trouve les stimulants nécessaires à éveiller ses forces cachées et à aider son développement mental.

Six ans après, et encouragé des résultats satisfaisants qu'il avait obtenus, Decroly crée une autre école, pour les normaux déjà, dans des conditions parfaites au point de vue milieu et matériel. L'Ermitage se dresse au milieu des arbres. Le Bois de la Cambre n'est séparé de l'École que par une rue étroite. Des maisons, dispersées entre les arbres, s'étendent à côté et devant le jardin de l'école et ajoutent ainsi une note agréable.

Dans l'école tout est prévu pour que l'entrave dans l'éducation libre de l'enfant se réduise au minimum. C'est ainsi que les salles de travail sont conçues, non comme celles d'un bureau d'administration destiné uniquement à des travaux d'écriture, ni comme celles d'un auditoire des écoles supérieures où le principal travail demandé consiste à écouter les cours et à prendre des notes, mais comme celles d'un petit atelier ou laboratoire, permettant un grand nombre d'occupations et le maniement des matériaux de toute nature, nécessaires pour apprendre à penser et à s'exercer à agir. Des terrariums, des aquariums, des boîtes pour les objets collectionnés par les enfants et classés selon leur provenance — animale, végétale, minérale — des jeux éducatifs divers pour toutes les branches de l'activité scolaire, un abondant matériel intuitif provenant du travail manuel des enfants, des plantes et des animaux convenablement installés, complètent le milieu et la classe, au fur et à mesure que le travail s'avance, se remplit d'un matériel servant à toutes sortes d'observations. « Le long des murs, dit Mlle Flayol (1), des casiers abritent des sacs de marrons, de haricots, de cailloux, des outils, des bâtons, des pelles, etc..., sur les étagères courant au long des murs reposent des bocaux, des aquariums, des vivaria, des modelages, des constructions, des plantes, des boîtes innombrables, des instruments, des supports, etc..., sur les murs des gravures, des tableaux, des graphiques, des dessins ; des tableaux noirs voilés d'un rideau glissant sur une tringle, une pendule rustique formée d'une pomme de pin suspendue à une ficelle ; des

(1) « Decroly éducateur », p. 156, Nathan, Paris 1937.

vitrites sont remplies de livres, d'atlas, de dictionnaires, d'albums ; des meubles à tiroirs contiennent des collections et des travaux d'enfants. »

Il est à noter que des salles pour les fêtes, et les réunions des élèves et des parents, pour l'exécution du travail manuel et de dessin fait en groupe et pour le travail d'imprimerie ou encore pour servir de réfectoire ou de Musée scolaire, font de l'école un endroit bien en contraste avec les tristes écoles traditionnelles. A l'Ermitage, le souci de tout entourer de vie et de gaieté est visible. D'autre part, l'air pur du bois, la propreté et la gaieté des bâtiments, propreté entretenue par les enfants eux-mêmes dans une grande partie, la simplicité et la tranquillité des classes ensoleillées, les occupations diverses libres mais organisées, le repos silencieux sur des chaises longues qui s'alignent au soleil, font que l'enfant trouve les moyens d'assurer son meilleur développement physique, intellectuel et moral.

*
* *

Dès le commencement de l'année scolaire, on procède, à l'Ermitage, à l'application du principe d'homogénéité des classes. C'est ainsi que l'enfant, qui entre pour la première fois à l'école et se place soit à l'école maternelle soit à l'école primaire, subit d'abord un examen médical. Puis, tous les enfants de la première année de l'école primaire sont soumis aux tests collectifs et, selon les résultats donnés, deux groupes se forment : le groupe des plus aptes et celui des moins aptes. Pour ne pas donner aux enfants l'impression de l'infériorité et aussi pour des raisons de principe, toute l'école est divisée en groupes homogènes, l'homogénéité étant établie dès la première année. Ainsi, dans l'école Decroly, on trouve deux groupes pour chaque année d'études. Le nombre des enfants de chaque groupe varie de quinze à vingt, garçons et filles, pour l'école des enfants normaux ; de cinq à six, pour l'Institut des enfants anormaux. Il est bien évident que le nombre restreint des élèves dans chaque groupe est un facteur qui facilite énormément l'application du principe de l'indivi-

dualisation du travail dans le groupe tant pour l'acquisition que pour la répétition, la fixation et le contrôle des connaissances acquises.

Le principe de sélection et de sédimentation se trouve ainsi appliqué. Les deux premières années surtout constituent en même temps des classes d'observation psychologique. L'instituteur ou l'institutrice observent les réactions de chaque enfant et son évolution pédagogique. Dans cet effort, ils se trouvent facilités par les renseignements fournis par la famille, en réponse à un questionnaire (2). S'ils constatent qu'un enfant du groupe ne peut pas suivre les leçons avec profit, ils l'envoient au groupe inférieur de la classe où l'enfant se trouve mieux. Donc, les quatre premiers groupes complètent le travail fourni par les tests et permettent la formation plus homogène des classes. Cet effort d'homogénéisation se poursuit dans toutes les classes et spécialement dans les classes de l'Institut d'enseignement spécial à cause des différents troubles dont les enfants souffrent et de la nécessité de les aider autant que possible efficacement dans leurs efforts d'acquisition.



Les classes étant ainsi constituées, l'application du programme des idées associées devient plus facile.

Puisque l'enfant est ici considéré comme le centre, puisque son activité personnelle sert de moyen à l'effort déployé pour son perfectionnement, il est évident que le programme, qui consistait à considérer l'enfant comme un être destiné à entendre et à assimiler passivement, ne peut constituer ici la matière propre à l'éduquer. L'école du passé avait pour but la préparation de l'enfant à la vie, mais elle n'aboutissait qu'à préparer la séparation de l'enfant et de la vie ; son programme s'inspirait « des hommes très savants dans leur spécialité, mais trop peu préoccupés de la psychologie enfantine » et visait beaucoup

(2) A. Hamaïde : « La méthode Decroly », p. 210, troisième édition. Voir aussi « Initiation à la méthode Decroly », Cahier I, Centre N. Education Uccle, 1937.

moins à laisser l'enfant agir et s'initier ainsi à la vie qu'à le contraindre à se conformer au modèle d'adulte ; d'où il résultait que l'enfant, n'ayant aucun intérêt aux choses et connaissances qui lui étaient étrangères, restait silencieux et indifférent. L'autorité alors remplaçait la spontanéité et le goût du travail et devenait la base de la morale rigide et stable où l'enfant était obligé d'y obéir, parce qu'elle promettait des récompenses et des punitions. D'autre part, le manque de coordination de la matière enseignée, sa quantité disproportionnée aux possibilités d'acquisition de l'enfant le rendait difficilement assimilable et peu utile ; « on a pris à divers domaines de sciences, dit Decroly, les lois, les données principales condensées et desséchées et on s'est décidé à fournir cet aliment dès l'école primaire, sans se demander si cette forme convient en général à l'âge où l'enfant la fréquente. Et chaque fois qu'on a essayé de remanier le programme dans le but de l'améliorer, on n'est généralement arrivé qu'à y introduire dans le même esprit de nouvelles matières, et il n'en est devenu que plus touffu et plus indigeste » (3).

Il n'est pas sans intérêt de noter que les connaissances incomplètes et mal coordonnées peuvent favoriser l'apparition chez les enfants des habitudes de distraction, de dégoût pour l'étude et l'activité intellectuelle, l'aversion pour le travail, le ferment de découragement, de la désobéissance, et de la révolte, défauts qui risquent de persister pendant toute la vie et d'être toujours la cause de malheurs.

En somme, le programme d'autrefois séparait l'activité de la pensée, l'individu des vraies exigences de la société et cherchait à préparer l'enfant à la vie, hors de la vie. Et pourtant c'est dans l'enfant qu'on met l'espoir d'un avenir meilleur.

Inutile d'insister davantage sur les défauts du programme ainsi constitué, qui, malgré les bonnes intentions et les efforts des maîtres pour atténuer les maux qui en résultent, garde toujours ses défauts fondamentaux que Decroly résume ainsi :

(3) G. Boon : « Initiation générale aux idées Decrolyennes » (causerie du D^r Decroly), p. 49, Nathan, 1937.

1° Pas ou trop peu de cohésion entre les différentes activités de l'enfant ; 2° Matière trop peu en rapport avec les intérêts fondamentaux de l'enfant et de leur évolution ; 3° Trop de leçons avec des sujets et des buts trop différents ; 4° Division des branches, sans tenir suffisamment compte du processus de la pensée chez l'enfant ; 5° Matières dépassant dans la plupart des branches la capacité d'assimilation et de mémoire de la majorité des enfants ; 6° Prédominance des branches qui peuvent s'enseigner par des méthodes verbales ; 7° Exercices ne donnant pas assez d'occasion à l'activité personnelle, spontanée de l'enfant (4).

Puisqu'il est avéré que c'est l'école qui doit être faite pour l'enfant et non l'enfant pour l'école, c'est de simple logique de demander que le programme soit adapté aux capacités intellectuelles de l'enfant ; en outre, l'enfant, comme la vie, représente le changement, la variété, et la possibilité d'épanouissement et de développement ; il en résulte qu'on ne peut pas faire son éducation par des procédés qui convenaient à la société d'autrefois ; on n'apprend à vivre qu'en vivant et le procédé qui convient le mieux à l'école, qui a la prétention de préparer l'enfant à la vie, c'est vivre. C'est ce que Decroly fait dans ses écoles au moyen du programme des idées associées et au moyen des exercices qui mettent en jeu l'ensemble des fonctions acquises et créatrices.

Voici le plan général du programme établi par Decroly (5) et pratiqué actuellement à ses écoles :

CYCLE GÉNÉRAL

L'enfant et ses besoins	{	Alimentation ;
		Protection (intempéries) ;
		Défense (ennemis) ;
		Travail, repos, jeu.

(4) Decroly et Boon : « Vers l'école rénovée », p. 23, Nathan, 1921.

(5) Cahier II de l' « Initiation à la méthode Decroly », Uccle, 1937.

APPLICATION AUX DIFFERENTS AGES

3 à 6 ans Jardins d'enfants	6 à 8 ans 1 ^{er} degré	8 à 14 ans 2 ^e , 3 ^e et 4 ^e degré	14 à 18 ans Préparation aux études supérieures
Centres occasionnels fournis par le milieu immédiat	Cycle général en un an Centres fragmentaires	Un centre par an (le même pour toutes les classes)	Centres spéciali- sés animant les branches d'un même groupe

Chacun des quatre besoins sert de matière aux chapitres initiaux dans lesquels peuvent entrer toutes les notions qui font l'objet de la connaissance, dans la mesure où le cerveau de l'enfant peut les assimiler. Ces chapitres se subdivisent en d'autres plus restreints qui forment les centres d'intérêt autour desquels se déroulera tout le travail destiné à satisfaire chaque besoin. C'est ainsi qu'en étudiant le besoin « alimentation », par exemple, on le traite au point de vue : 1^o enfant et son organisme ; 2^o enfant et animaux ; 3^o enfant et végétaux ; 4^o enfant et minéraux ; 5^o enfant et ses semblables, et 6^o enfant et univers (terre, soleil). On y distingue toujours : a) l'action favorable ou défavorable du milieu sur l'individu, b) la réaction de l'individu sur le milieu et notamment l'appropriation de celui-ci à ses besoins.

Le programme ainsi tracé dans ses grandes lignes aide le maître et les élèves dans une application libre et leur permet de s'orienter, « de se retrouver dans le dédale infini des notions que les siècles ont accumulées ». D'autre part, la coordination et l'unité des notions bannit de l'école les branches séparées qui d'ailleurs ne constituaient que les différents côtés par lesquels une notion devait être traitée. C'est ainsi que Decroly, dans ses écoles, substitue une répartition des activités scolaires, en se basant sur les trois étapes bien connues de l'activité mentale : *la réception* ou *impression*, *l'élaboration* et *l'expression*.

Les premières activités partent des matériaux palpables, accessibles aux sens, avec lesquels l'enfant peut être mis directement en contact (Activités d'observation)

Les secondes concernent le travail avec des matériaux plus abstraits, des souvenirs, des images, des textes, pour

arriver à des idées plus générales ; on aide l'enfant à classer, à raisonner, en associant ses constatations actuelles avec ses expériences passées et avec celles qui lui sont rapportées par la parole du maître, des vues cinématographiques, des images ou des lectures (Activités d'association).

Les troisièmes consistent à insister plus spécialement sur la manifestation de la pensée se traduisant, soit par les appropriations de la matière par les travaux manuels, soit par le langage graphique ou parlé (Activités d'expression).

Dans la pensée du D^r Decroly, cette division n'est pas quelque chose de fixe et d'immuable ; elle constitue simplement, comme nous le verrons à l'examen de la méthode, les principaux côtés par lesquels une idée, une notion ou un ensemble d'idées du programme, peuvent être abordés. Ainsi le principe de variété de la matière enseignée se trouve appliqué, l'intérêt de l'enfant reste en éveil et l'assimilation devient plus facile. Ainsi encore le nombre des branches devient plus restreint et en même temps les notions nécessaires sont traitées.

En comparant son programme à celui d'autrefois, Decroly montre que sa division contient toutes les notions exigées, avec la seule différence qu'elles sont plus coordonnées et plus conformes aux exigences de la psychologie de l'enfant. C'est ainsi que dans les activités de la réception rentrent « les leçons des choses et des mots et les leçons des sciences naturelles élémentaires ». Dans celle d'élaboration, la géographie (association dans l'espace) et l'histoire (association dans le temps). Dans celles de l'expression rentrent les exercices de langue, l'orthographe, la mémorisation des textes, les travaux manuels, le dessin, le chant et la grammaire. Le calcul, l'hygiène et la morale sont directement rattachés surtout aux activités de la réception et en second lieu celles de l'élaboration.

La division donc du programme Decroly en branches est ainsi pratiquée :

1° *Observation*, avec langage et mesure, hygiène et morale.

2° *Association* : a) *Dans l'espace*, les objets et les faits actuels non directement accessibles : 1° à proximité ; 2° à distance :

b) *Dans le temps*, les objets et les faits d'autrefois.

3° *Expression* : a) *Concrète* : Travaux manuels divers : modelage, travaux du papier, du carton, du bois. Gymnastique utilitaire et eurythmique. Jeux divers : jeux éducatifs et instructifs. Dessin (libre, d'après nature, de mémoire, etc.) ;

b) *Abstraite* : Langage, chant, lecture, orthographe, écriture (6).

Comme nous le disions ailleurs, c'est sur les deux premières branches, qui constituent le programme de développement, que Decroly met l'accent et il veut que les branches-outils, les techniques en général, leur soient subordonnées, conformément à leur évolution historique. A l'Ermitage et à l'Institut d'enseignement spécial, ce sont les sciences naturelles, la géographie et l'histoire qui prennent une place plus importante, à côté de l'étude de la langue, qui en reste le cœur même.

Cela donne l'impression que la lecture, l'écriture et l'orthographe sont relégués au second plan. Decroly en fait lui-même la critique et justifie son attitude en considérant que « la formation en profondeur doit passer avant l'acquisition de surface et de forme ». Sans vouloir nullement diminuer l'importance des techniques comme outil de travail intellectuel et moyen d'adaptation à la vie sociale conventionnelle, il estime qu'il vaut mieux établir des bases solides qui permettront de faire un travail plus rapide et plus fructueux pour le plus grand nombre d'enfants. La perfection aux branches-outils ne peut que venir toute seule après, grâce à l'activité personnelle, tant pour l'acquisition que pour l'expression des connaissances. Il faut que l'école puisse faire de l'enfant d'abord une nature bien équilibrée, et l'équilibre du petit enfant ne s'obtient autrement qu'en l'éduquant d'une façon positive. C'est la raison pour laquelle Decroly met comme base à son programme les connaissances prises par la vie positive de l'enfant, seules en accord avec ses intérêts. Et l'intérêt primordial est, d'après lui, la conservation individuelle et so-

(6) Decroly et Boon : « Vers l'école rénovée », p. 30.

ciale et par conséquent la vie de l'être en tant qu'être d'abord. En effet, l'homme tend toujours vers plus de bonheur, et le premier bonheur c'est de s'assurer la vie végétative. D'autre part, il n'y a pas de doute que la plus grande partie du labeur humain touche le côté matériel, pour permettre aux autres qui restent de se donner au travail de l'esprit. Voilà pourquoi Decroly fait que l'enfant de son école s'initie à se rendre compte de la manière dont les hommes vivent et de la façon dont ils résolvent les problèmes vitaux, sans que l'humanisme bien compris cesse d'être considéré comme le but même de l'école.

La fixation d'avance des contours généraux du programme est pour Decroly nécessaire ; il serait même absurde de laisser aux maîtres et aux élèves essayer de tout découvrir au moyen de leurs faibles ressources, alors que la science de l'éducation dépend de la sociologie, de la biologie et de la psychologie. « Tout en reconnaissant, dit-il, que si l'on n'avait, comme Jean-Jacques, qu'un Emile à diriger, il y aurait un certain avantage à suivre les curiosités de l'esprit de l'enfant, à mesure de leur apparition, nous devons cependant ne pas oublier que ces curiosités elles-mêmes sont suscitées, en partie du moins, par les phénomènes qui se passent et les objets qui se présentent autour de l'enfant, qu'en conséquence elles sont déterminées, dans cette mesure au moins, par le milieu. »

« Or, la manière dont le milieu se présente peut être prévue, sinon organisée d'avance, par la personne qui guide l'enfant ; il est donc possible, jusqu'à un certain point, de tracer un plan, approximatif au moins, des sujets qui seront traités, des observations, des expériences qui seront entreprises, des exercices de langage, de lecture, d'expression écrite, de dessin qui serviront d'application.

« Donc, un programme peut être — disons qu'il doit être — esquissé dans ses grandes lignes, pour obtenir un rendement optima et ne pas gaspiller de temps en pure perte » (7).

(7) Decroly et Hamaïde : « Le calcul et la mesure à l'école Decroly », p. 12, Delachaux, Paris.

CHAPITRE XI

MÉTHODE ET PROCÉDÉS

Dans ce chapitre nous étudierons la manière de distribuer la matière du programme pendant l'année scolaire, ce que Decroly appelle méthode, ainsi que les procédés qu'il utilise pour présenter cette matière aux élèves.

I

La méthode et les procédés partent du même principe qui domine la formation du programme, à savoir de l'intérêt et de la fonction de globalisation, principe qui change entièrement la méthodologie d'autrefois. C'est ainsi que Decroly applique l'idée de la concentration des branches autour d'une notion centrale — besoins de l'enfant — qui, comme centre d'intérêt, groupe autour d'elle toutes les notions accessibles à la mentalité enfantine et propres à satisfaire ses besoins. La subdivision en sous-centres n'est pas arbitraire ; elle se base aussi sur le même principe, et le maître doit compter sur l'intérêt des enfants surtout pour qu'il puisse rédiger les grandes lignes des centres qui seront traités pendant l'année scolaire, intérêt qui est orienté par le besoin qui sera le grand chapitre de l'année. Tous ces centres forment un ensemble des problèmes de la vie qui intéressent l'enfant sous forme d'abord globale, puis plus détaillée au fur et à mesure que l'enfant avance en âge. C'est à l'éducateur de choisir les points qui conviennent à l'âge et à la mentalité de ses élèves. Problème difficile, surtout pour les maîtres débutants. Decroly atténue cette difficulté parce que son programme, se basant sur les besoins de l'enfant, excite ses intérêts et déclenche l'activité globalisatrice d'abord, l'activité analytique ensuite. Et il n'y a pas de doute que l'activité globale, qui fait intervenir l'ensemble des fonctions psychiques de l'en-

fant dans l'acquisition des idées, se manifeste plus pure chez les enfants des classes inférieures de l'école. Toutefois la tâche du maître est facilitée s'il tient compte de ce que Decroly dit, à savoir que « plus la matière est objective et susceptible d'être directement expérimentée, plus elle est accessible aux débutants ; plus, par contre, elle est difficile à concrétiser, plus il faut la réserver aux classes supérieures » (1).

Bien entendu, cette conception a plus de valeur lorsqu'il s'agit du Jardin d'enfants. Là on n'inculque aucun sujet scolaire proprement dit. On se contente à cultiver l'attention et les aptitudes de l'enfant par l'activité déployée aux différents travaux manuels et au dessin ainsi qu'aux sujets occasionnels qui sont traités à base de l'intérêt immédiat et concret des enfants. En exploitant la tendance des enfants aux jeux, on accapare leur attention vers les choses, les faits et les événements du milieu scolaire et on cherche à orienter leurs intérêts fugitifs vers des activités qui en découlent. L'ambiance familiale de l'école en général, de la classe en particulier, entraîne le travail des enfants autour d'un centre d'intérêt qui peut dominer pendant un certain temps.

Là où l'on cherche à faire profiter les enfants de l'ordre et de l'enchaînement des idées du programme, c'est l'école élémentaire. De 6 à 8 ans le cycle général des besoins est parcouru en un an avec plus d'extension et d'approfondissement pendant la deuxième année. Voici la distribution de la matière à enseigner au 1^{er} degré de l'école Decroly, pendant l'année scolaire 1934-1935 (2) :

(1) Decroly et Boon : « Vers l'école renouvelée », p. 35.

(2) Cahier II de l' « Initiation à la méthode Decroly », Uccle, 1937.

Alimentation	Protection	Défense	Travail
I. Fruits que je mange.	I. Nuages, pluie, brouillard, givre, glace.	I. De notre corps, attaque et défense.	I. Jeu, jouets.
II. Fruits que je ne mange pas.	II. Vêtements d'été, d'hiver, de pluie, matières premières.	II. De nos organes et par nos organes, organes de sens, nerfs, cerveau.	II. Quelques métiers alimentaires, du bâtiment, du vêtement.
III. Le lait.	III. Habitation, matières premières.	III. De quelques animaux.	III. Communications, routes, véhicules, canal, port, bateau, chemin de fer, tram, aviation.
IV. Le pain.	IV. Chauffage, chaudières, radiateurs.	IV. De quelques plantes.	
V. L'eau et l'homme et les plantes et les animaux.		V. Maladies.	
VI Plantes exotiques (cacao, café, vanille, poivre, noix palmiste).			

VISITES

Marché, confiserie, laiterie (beurre et fromage), château d'eau, aquarium, exposition de Bruxelles (fruits exotiq.)	Fabrication de glace, fabrication de cha-peaux, maisons en construction, mar-brerie, bûche-rons.	Musée d'histoire naturelle, jardin zoologi-que, forêt, jardin botani-que. Exposi-tion de Bru-xelles (micro-vivorium, physiologie.	Grand bazar (vi-gnes, tomates) drève de Lor-raine, port de Bruxelles, écluse Exposi-tion de Bru-xelles (marine, aéronautique).
---	--	---	--

*
**

L'enfant, peu à peu, prend conscience de l'intérêt qu'il y a à approfondir davantage dans chaque besoin et à systématiser les notions qui lui sont, en quelque sorte, disparates. Ainsi, à partir de la troisième année scolaire, chaque besoin est enseigné pendant toute l'année scolaire et dans toutes les classes de l'école.

Cela procure un autre avantage encore, celui de permettre la collaboration des maîtres pour la confection du programme des centres d'intérêt qui peuvent être traités dans chaque groupe, ainsi que pour la prévision des excursions et des expériences qui pourront être faites et pour la recherche du matériel intuitif nécessaire. D'autre part, l'entraide et la solidarité raisonnées s'y cultivent grâce à la collaboration des différents groupes, et l'initiative trouve le terrain favorable à son développement grâce à la participation de chaque groupe dans l'élaboration des détails du programme par le maître.

Voici, à titre d'exemple, les centres d'intérêts du grand chapitre « besoin de travailler », présentés aux élèves de l'Ermitage, et dans les activités (branches) d'observation et d'association, pendant l'année scolaire 1934-1935 (3) :

A. — CENTRES D'INTÉRÊT PRÉSENTÉS AUX ÉLÈVES DE 8-9 ANS

I. — L'ENFANT ET SON ORGANISME

a) *Observation*

1. Organes du travail (main : actions possibles et impossibles — comparaison avec outil — squelette — articulations — muscles — accidents), bras, pied, jambe, tronc, tête, corps entier (même plan).
2. Notions très sommaires sur le système nerveux. 3. Métiers qui font travailler une partie du corps plutôt que l'autre. 4. Fatigue — repos — nécessité de la variété dans le travail, des distractions et des jeux.

b) *Association générale et dans l'espace*

1. Plan de la classe où je travaille (notion de l'échelle). Plan des environs de l'école fait d'abord au cours de promenades puis après.
Notion d'orientation : a) d'après le soleil ; b) d'après la boussole (fabrication d'une boussole).

2. Comment l'homme porte les fardeaux : a) comment nous portons les fardeaux ; b) comment on porte les fardeaux autour de nous ;

(3) Cahier III de l' « Initiation pratique ». Uccle, 1937.

c) comment on porte les fardeaux aux autres pays et spécialement comment la mère porte l'enfant.

3. Jeux, Danses. Musique chez les nègres du Congo Belge (visite au musée de Tervueren). Reconstitution sur le théâtre de l'école de « Danses au clair de lune chez les nègres » avec chants et orchestre nègres.

c) *Association dans le temps*

1. Comment l'homme a porté des fardeaux.
2. Quelques fêtes folkloriques belges.

II. — L'ENFANT ET LA SOCIÉTÉ

a) *Observation*

Où l'enfant est-il en contact avec ses semblables ? (famille, école, société).

Dépendance des êtres qui vivent en société : 1. Travail dans la famille, 2. Travail à l'école — travail « social » des différents groupes (charges des classes et de chacun des élèves d'une classe — organisation de l'école). 3. Travail dans la société. Comment le travail de l'un aide et permet celui de l'autre. Interdépendance des différents métiers et commerces, comme dans la construction d'une maison et l'approvisionnement des magasins. Le travail des aveugles (visite à la Ligue Braille). Quelques grands travaux d'utilité générale : travaux d'élargissement du canal de Charleroi, chantiers de l'Exposition.

b) *Association générale et dans l'espace*

1. Plan : tracé des itinéraires suivis lors des sorties. 2. La famille et la société chez les peuples primitifs actuels : a) les Pygmées ; b) les Australiens ; c) les Fuegiens ; d) les Esquimaux. 3. Association générale) : a) rechercher tous les métiers qui directement ou indirectement (matériaux et outils), concourent à la construction d'une maison ; b) rechercher provenance des marchandises vues aux étalages des magasins près de l'école ; c) premières notions de commerce : producteurs, grossistes, revendeurs, détaillants, achat, vente, bénéfice, perte.

c) *Association dans le temps*

La famille et la société chez les hommes préhistoriques : a) Faire imaginer la « vie des tout premiers hommes », leurs besoins, leur travail, leurs relations (langage) ; b) Les premières inventions : armes, outils, vêtements, habitation, le feu, le début de l'élevage et de l'agriculture, peu à peu spécialisations.

III. — L'ENFANT ET LES MINÉRAUX

a) *Observation*

1. L'homme travaille : 1° *Les pierres et les terres* : a) visite marbrerie, chantier du tailleur de pierre, briquetterie ; b) comparaison

de pierres pour arriver à les classer en roches calcaires, silicieuses, argileuses ; c) utilisation de ces pierres surtout dans la construction par observation possible. 2. *Les métaux* : a) visite de l'orfèvrerie Wolfer ; b) comparaison de quelques minerais et métaux : argent, cuivre, étain, fer, plomb ; c) utilisation des métaux (outils, machines, poids, monnaie).

2. Travail de l'air (pression atmosphérique).

3. Travail de l'eau : a) observations faites en excursion dans les vallées de l'Ohain, de l'Orneau, de la Meuse ; b) propriétés physiques de l'eau : évaporation, vaporation, condensation, congélation ; c) lois d'équilibre ; d) vases communicants : jets d'eau, siphons, écluses.

4. Utilisation de l'eau pour le travail de l'homme : a) moyens employés pour amener l'eau aux lieux d'utilisation (puits, pompes, canalisations, réservoirs) ; promenade au bois pour observer les réservoirs, visite du château d'eau d'Ixelles ; b) l'eau comme : moyen de transport ; force motrice (moulins à eau, pour meunerie et forge, observés en excursion).

b) Association générale et dans l'espace

1. Plan : tracé des itinéraires suivis lors des visites et des excursions. 2. Recherche dans l'atlas : a) lieux d'extraction du marbre et de la pierre bleue en Belgique et voies possibles pour amener ces roches à Bruxelles ; b) lieux d'origine des marbres vus à la marbrerie ; c) lieux de provenance des métaux et voies possibles pour les transporter en Belgique. 3. Travail de l'eau observé en excursion : a) ravissements causés par les eaux de ruissellement — origine des eaux ruisselantes et courantes (cycle de l'eau) ; b) creusement de la vallée observée : lit du cours d'eau, rives, versants, etc. ; c) formation de grottes (grotte de Spy) ; d) alluvionnement : les fluviales de la Meuse ; rives connexes. 4. Utilisation de l'eau pour le travail de l'homme : a) *Comme moyen de transport* : 1. La rivière : voie de communication naturelle. Réseau fluvial se rapportant à la rivière observée. Ex. : l'Ohain rattachée au bassin de l'Escaut. Visite port de Bruxelles. Visite section de la Marine Belge à l'Exposition (maquettes cours de l'Escaut et ports belges). 2. Les canaux : voies créées par l'homme. Promenade aux canaux de Willebroek et Charleroi ; b) *Comme force motrice* : moulins à eau vus sur l'Ohain et le Rouillon. Utilisation des moulins à eau en Belgique (meunerie, forge, tannerie, teinturerie) ; observation d'une vallée alpestre à l'Exposition.

c) Association dans le temps

1. Travail des pierres et des terres chez les hommes préhistoriques : a) travail du silex : carrière — taille et polissage (exercice en classe) ; b) la poterie (en réaliser sans, puis avec tour façonné à la menuiserie). 2. Travail des métaux chez les hommes préhistoriques : cuivre, bronze (échange), fer. Visite à la section de préhistoire du Cinquantenaire. Excursion à la grotte de Spy, dans la vallée de l'Orneau. Aux travaux manuels : reconstitution de scènes préhistoriques.

3. La navigation chez les hommes préhistoriques, puis d'après les documents réunis par les enfants une « histoire du bateau ».

IV. — L'ENFANT ET LES VÉGÉTAUX

a) *Observation*

1. Etudes des différentes parties de la plante — leur rôle respectif. Développement de la graine (germination), développement et travail de la racine et de la tige. Examen de quelques plantes au point de vue anatomique (jacinthe, populaire, etc.). 2. Notre travail dans nos jardins : bêcher, ratisser, fumer, arroser, semer, éclaircir, biner, sarcler, butter. Travail de l'horticulteur (serres), visites chez l'horticulteur Buyssens. Travaux des champs. Promenades aux champs de Saint-Job. Excursion à Overysche (ferme). Travail dans le bois et la forêt : bûcherons au travail dans le bois.

b) *Association générale et dans l'espace*

1. Plans : tracé des itinéraires suivis lors des visites et excursions. 2. Cultures du Congo Belge, cultures de colonies hollandaises et de l'Empire britannique (visites à l'Exposition internationale). 3. Le bois dans d'autres pays (visites à l'Exposition aux pavillons des États baltiques du Nord et des Eaux et Forêts).

c) *Association dans le temps*

La culture chez les hommes préhistoriques (évolution de la charue).

V. — L'ENFANT ET LES ANIMAUX

a) *Observation*

1. Moyens de déplacement des vertébrés : en marchant, courant, sautant, volant, rampant, nageant. Comparaison entre les squelettes des vertébrés. 2. Les animaux travaillent : les animaux qui tirent ; les animaux qui portent : le travail des animaux de ferme (visite de fermes) ; quelques animaux qui détruisent le travail de l'homme ; les insectes au travail : fourmis, guêpes, abeilles (visites chez un apiculteur).

b) *Association générale et dans l'espace*

1. Plans : tracé des itinéraires suivis lors des visites. 2. Bêtes de somme et de trait : en Belgique ; dans le monde (renne, chien esquimaux, âne, bœuf, dromadaire, chameau, lama, zèbre, yak, éléphant), (visite au Musée d'histoire naturelle). Travail des termites au Congo Belge (visite au Musée de Tervueren).

c) *Association dans le temps*

La domestication des animaux.

B. — CENTRES D'INTÉRÊT PRÉSENTÉS AUX ÉLÈVES DE 11-12 ANS

I. — L'ENFANT ET SON ORGANISME

a) Observation

Mouvements faits par l'homme avec membres, tronc, tête, d'où :
1. Etude du squelette : structure de l'os, nomenclature des principaux os ; structure de l'articulation ; accidents : foulures, fractures, déboîtements ; maladies des os (rachitisme). 2. Etude des muscles : structure, propriétés, travail (mesure avec dynamomètre). Les leviers du corps humain (étude des leviers en physique) ; accidents : déchirure, coupure. 3. Etude du système nerveux : encéphale, moelle épinière, nerfs moteurs et sensitifs.

Conséquence du travail : fatigue qu'on répare pas repos ; hygiène du travail, du sommeil et des jeux.

b) Association générale et dans l'espace

1. De quoi dépend le travail de l'homme : a) *de l'homme lui-même* : santé, aptitudes, sexe, race, besoins en relation avec position sociale et degré de culture ; b) *du milieu* physique, biogéographique et humain où il vit. En particulier : diversité du travail humain en Belgique d'après les régions géographiques. 2. Le portage dans le monde. 3. Fêtes et jeux caractéristiques de par le monde (Reconstitution sur le théâtre de l'école des fêtes de vendanges, de moissons).

c) Association dans le temps

Comment l'homme a transporté les fardeaux de l'origine des temps à nos jours (importance de la roue). Fêtes et jeux caractéristiques d'autrefois : reconstitution sur le théâtre de l'école de fêtes folkloriques belges.

II. — L'ENFANT ET LA SOCIÉTÉ

a) Observation

1. *La famille* : rôle des différents éléments qui y vivent.
2. *L'école*. A l'école Decroly : organisation de la classe et de l'école. Après les études à l'école Decroly : orientation intellectuelle, manuelle et sociale (visite de quelques écoles spéciales). 3. *La société*. Organisation du travail dans la société : travail individuel ; travail en petits groupes ; travail en grands groupes. La société et les travailleurs : lois imposées, organisations patronales et ouvrières. — Visites : organisation du Grand Bazar. Visite des chantiers de l'Exposition (travail des différents matériaux et des corps de métier qui y ont contribué).

b) Association générale et dans l'espace

L'école : plan de la classe et de l'école. *Organisation de l'enseignement en Belgique* : principales écoles du pays ; influence du Dr Decroly sur l'orientation nouvelle de l'enseignement en Belgique et

dans le monde. *La société* : comment la ville de Bruxelles pourvoit aux besoins de ses habitants (son organisation, ses grands services, aspect des principaux quartiers). Comment le travail de tous intervient pour satisfaire les besoins en Belgique : a) ce qu'on y trouve pour se nourrir, se vêtir, s'abriter, se chauffer, se défendre, se cultiver (sciences et arts), se distraire ; b) ce que le commerce et les relations internationales apportent à la satisfaction des besoins.

c) *Association dans le temps*

La famille et l'éducation dans l'antiquité. L'enseignement en Belgique à travers les âges, particulièrement aux XVIII^e et XIX^e siècles. Comment autrefois la ville de Bruxelles pourvoyait aux besoins de ses habitants (visite au Musée communal pour observer plans en relief montrant les agrandissements successifs de la ville. Idem pour Bruges, Gand, Liège (visite de ces villes). De là : le travail à l'époque communale (origine des communes ; organisation du travail ; travail pour se nourrir, se vêtir, s'abriter, se chauffer, se défendre, se cultiver et se distraire). Comment le travailleur fut insensiblement protégé (influence du christianisme, des idées libérales et du socialisme).

III. — L'ENFANT ET LES MINÉRAUX

a) *Observation*

1. *Etude de l'air* : son existence ; analyse par le phosphore ; préparation et propriétés de l'azote et de l'oxygène ; son action chimique et physique. Oxydation, blanchiment. Expériences prouvant la présence de la pression atmosphérique (mesure, baromètre) et la pression de l'air de haut en bas, bas en haut, dans tous les sens. Les mouvements de l'air : vents, vitesse, force motrice.

2. *Etude de l'eau*. propriétés physiques et chimiques. Expériences sur l'évaporation, ébullition, condensation, congélation. Décomposition par l'électrolyse. Expériences : principe de Pascal, équilibre des liquides, principe d'Archimède ; applications.

3. Expériences sur l'électricité. 4. L'homme travaille les minéraux : a) les pierres : visite d'une marbrerie, de l'atelier d'un sculpteur et d'une carrière ; b) les terres : visite d'une fabrique de porcelaine ; c) les métaux : visite de l'orfèvrerie Walfers et hauts fourneaux, laminoirs, aciérie de la « Providence » ; d) utilisation dans outils, machines, voies de communication et moyens de transport. Visite d'un atelier de construction de chemins de fer de l'Etat ; de la « Sabena » ; d'un garage.

b) *Association générale et dans l'espace*

Excursions géographiques montrant quelques aspects du travail de l'air et de l'eau : érosion, alluvionnement. Utilisation de l'eau pour le travail de l'homme : a) voies de communication ; cours d'eau navigables de Belgique. Canaux. Ports de Belgique (visite aux ports de Bruxelles et Anvers). Rôle du fleuve Congo dans les communica-

tions de la colonie. Voies maritimes et principaux ports du monde ; b) en agriculture : irrigation ; transformation de l'Arabie, de la Turquie, grâce à l'eau ; c) en industrie : flottage du bois (pays du Nord) ; lavage des laines (Vesdre) ; cuissage du lin (Lys) ; force motrice (houille blanche). L'homme travaille les minéraux : a) les industries extractives en Belgique (pierres, terres, métaux) et leurs dérivés (idem pour le Congo) ; b) les voies de communication : 1. En Belgique : routes, chemin de fer, avions, poste, télégraphe, téléphone. T.S.F. 2. Dans le monde : principales voies ferrées, aériennes, télégraphiques.

c) *Association dans le temps*

Histoire sommaire de la terre : a) navigation et ses progrès au cours des âges. Grands voyages et découvertes maritimes célèbres des temps modernes. Persement des isthmes de Suez et Panama. Ports de Bruges et d'Anvers dans l'histoire ; b) le grand rôle de l'irrigation chez les peuples anciens : Egypte, Mésopotamie.

L'homme a travaillé les minéraux : a) *les pierres* : les « imagiers du moyen âge » ; observation et historique des principaux monuments de Bruxelles. Un sculpteur du travail : Constantin Meunier ; b) *les terres* : les faïenceries bruxelloises ; c) *les métaux* : les bas et hauts fourneaux trouvés en Belgique. John Cockerill ; d) développement de nos voies de communication. Historique de la locomotive, bicyclette, avion, télégraphe (visite au Musée du Cinquantenaire et à l'Exposition : gare modèle).

IV. — L'ENFANT ET LES VÉGÉTAUX

a) *Observation*

1. Travail des végétaux pour eux-mêmes : travail de la germination (étude de la graine) ; travail de la plante pour se fixer, se nourrir, se développer. Mouvements des plantes. Structures de chacune des parties de la plante. 2. L'homme cultive les végétaux : notre travail dans le jardin ; l'horticulture ; l'agriculture. 3. L'homme travaille les matières d'origine végétale : travail du bois pour la carrosserie et la construction ; fabrication du papier (visite d'une papeterie) ; fabrication du savon et de l'huile (pavillon « Le Soleil » à l'Exposition).

b) *Association générale et dans l'espace*

1. Adaptation de quelques plantes au milieu où elles vivent. 2. L'homme cultive les végétaux : l'horticulture et l'agriculture en Belgique ; les cultures du Congo Belge. 3. L'homme travaille les matières d'origine végétale. Le bois : les grandes forêts du monde. Pays producteurs en Europe. La pâte de bois à la base de la fabrication du papier. Situation des papeteries en Belgique.

c) *Association dans le temps*

Le perfectionnement de l'agriculture à travers les âges. Historique du papier et de l'imprimerie. Effets des perfectionnements apportés au xv^e siècle (Renaissance, Réforme).

V. — L'ENFANT ET LES ANIMAUX

a) Observation

1. Mouvements faits par les animaux : marche, vol, nage, reptation, sauts, etc. Adaptation des membres aux différents modes de locomotion : Adaptation à la *course*. Observation du squelette des pieds : porc, vache, cheval. Comparaison avec le squelette de la main de l'homme. Adaptation à la *nage*. Observation du poisson. Pattes de palmipèdes : mammifères, aquatique. Adaptation du *saut*. Observation pattes postérieures du lapin, de la grenouille. Adaptation à la *vie souterraine*. Observation pattes de la taupe. Occasionnellement adaptation de quelques invertébrés aux différents modes de locomotion (visite au Musée d'histoire naturelle : salle des squelettes pour étude comparée).

2. Les animaux travaillent pour eux et leur progéniture ; observation de quelques nids, d'une fourmilière.

3. Les animaux aident l'homme dans son travail : a) par leur *force* : animaux de somme et de trait ; observation du cheval au travail ; b) par leur *instinct* : les chasseurs (chien, chat, furet), les courriers (pigeon), les gardiens (chien), etc. Observation du chien et du chat ; animaux nuisibles au travail de l'homme.

4. L'homme aide les animaux à travailler : Sociétés protectrices des animaux. Visites : ferme modèle à l'Exposition. Ecole vétérinaire.

b) Association générale et dans l'espace

Visite au pavillon Eaux et Forêts de Belgique. Classement des animaux vus d'après mode de locomotion. Carte de la faune de Belgique. Visite au Musée de Tervueren : observation de la faune du Congo Belge et classification des animaux vus d'après leur mode de locomotion. Carte de la faune du Congo et relations entre celle-ci et les zones végétales.

Travail des animaux pour eux-mêmes : construction des termites, des tisserins, des coraux, des castors.

Les animaux aident l'homme dans son travail : a) par leur *force* : pays froids : renne, chien ; pays tempérés : bœuf, cheval, mulet, âne ; pays chauds : dromadaire, chameau, éléphant, zèbre ; régions montagneuses : âne, lama, mulet, chien ; plateau du Thibet : yack. Etudes des facteurs déterminant l'emploi de l'animal ; son aire d'habitat ; ses espèces ; b) par leur *instinct* : guépard, mangouste, faucon ; c) Animaux nuisibles au travail de l'homme : les tarets, les saute-relles.

c) Association dans le temps

Ancêtres et lieu d'origine des animaux domestiques. Leur importance dans l'histoire des peuples nomades et sédentaires.

Bien que le programme soit prévu pour toute l'année, si les enfants soulèvent une question qui les intéressent et qu'on puisse étudier, on laisse de côté le programme pour aider les enfants à résoudre cette question. Ceci s'applique à toutes les leçons de la journée. Le programme a donc une grande souplesse parce qu'on cherche surtout à répondre aux besoins particuliers de l'enfant et du groupe, aux besoins de la vie.

L'exemple des centres d'intérêt que nous donnons plus haut n'a pour but que d'indiquer une certaine manière de la distribution de la matière. Il n'est qu'un exemple. Chaque école peut et doit même choisir la matière d'enseignement selon les ressources du milieu. Decroly veut que le programme des idées associées soit dominé dans son application par l'idée de l'adaptation et de l'évolution et c'est ainsi qu'il garde sa validité de pouvoir être appliqué à tous les enfants de tous les pays

II

La méthode des centres d'intérêt simplifie le problème des procédés d'enseignement.

Decroly utilise les trois types d'exercices cités, à savoir l'observation, l'association et l'expression. Ces exercices s'interpénètrent et se complètent de sorte qu'ils présentent la matière à enseigner non comme un sujet scolaire, mais comme une partie de l'activité telle que nous l'offrent les situations de la vie. En effet, dans la vie, personne ne s'imagine d'arrêter la pensée dans le domaine de l'observation. Decroly estime qu'il est même nécessaire d'utiliser, pendant l'observation, les mécanismes supérieurs de la pensée, en dehors de ceux de l'expression parlée qui interviennent à chaque instant.

Cependant, pour que les notions se fixent dans la pensée de l'enfant et surtout de l'enfant moins doué, Decroly veut que les exercices se présentent sous un certain ordre. C'est ainsi qu'à l'Ermitage et à partir de la 3^e année, on applique une certaine répartition des heures de la journée entre les différentes activités scolaires. Seulement cette répartition n'est pas strictement observée ; son application

dépend de l'évolution du travail en classe et des intérêts des enfants ; elle est donc changeable et adaptée aux circonstances.

Voici, à titre d'exemple, l'horaire du groupe VII (enfants de 8-9 ans) appliqué pendant l'année scolaire 1931-1932. Il en est de même pour tous les autres groupes, sauf des quatre groupes des deux premières années, où les exercices se déroulent selon les intérêts occasionnels des enfants :

<i>Observations avec :</i>		Trois fois par semaine	
calcul mécanique	}	10-11 heures	
» mesure		8 1/2-9 1/2	
problèmes			
<i>Association</i>		Deux fois par semaine	
dans le temps	}	10-11 1/4	
dans l'espace			
<i>Expression</i>			
Lecture	}	à l'observation et à l'association.	
Orthographe			
Ecriture			
Causerie		Samedi.	
Grammaire		Deux fois par semaine en rapport à l'observation et à l'association.	
Dessin	}	Trois fois par semaine.	
Modelage		2-4 heures.	
<i>Gymnastique</i>			
Rythmique		Deux fois par semaine 9-9 1/2.	
Suédoise		Une fois par semaine 9-9 1/2.	
Chant		Une fois par semaine 9-9 1/2.	

Voyons maintenant en quoi consistent les exercices cités plus haut.

1° Exercices d'observation

L'observation est considérée par Decroly (3 bis) comme « le moyen de déclencher naturellement toutes les autres

(3) bis « Initiation générale aux idées Decrolyennes », par G. Boon, Nathan, Paris 1937.

activités mentales ». Par conséquent les exercices d'observations forment « la base rationnelle » des exercices d'association et d'expression.

Decroly s'élève contre l'enseignement par aspect qui consiste à se contenter d'aspects conventionnels, schématiques, et non réels, fournis par des êtres empaillés, des plantes desséchées, des tableaux et des dessins qui ne lient que les choses et les mots, sans permettre un approfondissement plus vrai et une liaison plus profonde des différentes formes de la vie. Cela n'est, pour lui, que « pure perte de temps, gaspillage d'attention, habitude néfaste de se contenter de l'à peu près, de l'incomplet, du truqué, du schéma tout préparé » (4).

Pour parer à ces inconvénients, Decroly met l'enfant en contact direct avec les réalités : choses, êtres faits, événements, dans leur cadre naturel et vivant pour qu'il puisse se rendre compte de leurs causes, de leurs effets, de leurs conséquences et d'acquérir ainsi une idée aussi complète que possible sur la vie qui l'entoure.

A l'école Decroly, le milieu étant tel qu'il est décrit plus haut, on cherche donc à éveiller tout d'abord l'intérêt de l'enfant et au besoin à le stimuler, par des procédés que chaque maître peut imaginer. On comprend évidemment que l'éveil de l'intérêt doit prendre ici une allure naturelle, puisque le milieu organisé excite chez l'enfant « la surprise, l'étonnement, la sympathie ou la curiosité, c'est-à-dire des instincts puissants essentiels ou adjuvants, qui déclenchent l'énergie attentive, dans le sens désiré » (5). Quand il s'agit des objets ou des êtres familiers chez l'enfant, qui n'excitent pas facilement son intérêt, Decroly conseille d'utiliser des questions habiles, qui, étant inattendues par l'enfant, peuvent facilement provoquer chez lui la curiosité et la tendance à l'observation. Bien entendu, le maître dirigera cette petite discussion avec attention en comblant les lacunes verbales — ignorance de la signification du mot — ou les lacunes des connaissances,

(4) G. Boon : ouvrage cité p. 54.

(5) Id. p. 58.

et c'est à ce moment-là qu'il amènera les enfants à observer, manier, produire des réactions, établir des rapports entre les choses et les forces, et aboutir à des notions claires et correctes, à des raisonnements justifiables et à des abstractions et généralisations adéquates.

L'intérêt donc étant éveillé, on présente à l'enfant, si possible et surtout au début, deux choses, deux objets, parce que « le travail mental supérieur se fait mieux grâce à la comparaison des choses et des faits présents ». On fait d'abord voir l'objet et on s'efforce de le faire connaître par l'intermédiaire de tous les sens, en commençant par les différences, sans toutefois s'empêcher d'en souligner ensuite les ressemblances. On compare, en usant pour les petits de termes globaux, les qualités de l'objet étudié, aux qualités des objets collectionnés et classés dans les boîtes. Si l'on parle, par exemple, pour la noix de coco, on la compare comme suit : la noix de coco est plus grosse que la pomme, que la poire, etc..., elle est rugueuse comme..., ronde comme..., lourde comme..., dure comme..., aussi lourde que..., etc... (6). « On devine, dit Decroly, quelle influence aura la répétition fréquente de l'emploi des mots propres, pour enrichir le vocabulaire de l'enfant et lui donner l'habitude d'exprimer une pensée précise » (7).

Pour rendre l'observation plus précise on aboutit, de la comparaison des qualités, à la mesure de ces qualités et on fait apparaître l'intervention du nombre. Mais Decroly se garde d'initier l'enfant directement à l'emploi du nombre-symbole et de la mesure conventionnelle. Il estime plus utile que l'enfant des classes inférieures de l'école passe par des stades plus primitifs d'abord, pour être amené, à un moment donné, à se servir du système métrique, « parce que dans la vie les phénomènes les plus fréquents, les plus nombreux, n'ont pas de mesure précise, mais constituent des moyennes et que pour les relations courantes, les procédés de comparaison plus grossiers sont suffisants » (8). C'est ainsi qu'on emploie pour mesurer : a) les

(6) Decroly et A. Hamaïde : « Le calcul et la mesure à l'école Decroly », p. 83, Delachaux, Neuchâtel, Suisse, 1932.

(7) G. Boon : livre cité, p. 60.

(8) G. Boon : livre cité, p. 61.

volumes : des graines, des fruits, des œufs, des cailloux de diverses couleurs et dimensions, des parties du corps. Exemple : gros comme une tête d'enfant, comme le poing, le bras, le doigt, le pouce, etc... ; b) les capacités : un compte-gouttes, un dé à coudre, une cuiller à soupe, une cuiller à café, un pot, une tasse, des flacons divers, etc... ; c) les surfaces : la surface de la main, d'un livre, d'un cahier, d'un tablier, d'une couverture, etc..., puis le pouce carré, la main carrée, etc..., représentés par des surfaces en papier fort. Les mêmes moyens sont utilisés pour mesurer les largeurs de leur table par exemple, de leur cour, de leur jardin, etc...

Le matériel, comme on le voit, est peu coûteux et intéressant, d'autre part, il permet des répétitions variées et facilite l'acquisition des nombres. Après un temps plus ou moins long passé à faire des exercices pareils, les enfants comprennent la nécessité d'une autre mesure plus précise et plus économique au point de vue temps et, aidés par les maîtres, ils abordent les mesures conventionnelles — en général à la deuxième année — en confectionnant eux-mêmes d'abord ces mesures (mètre, poids, balance simple, calendrier pour la mesure du temps (durées courtes) et initiation au rythme chaque fois que l'occasion se présente) en utilisant ensuite les véritables moyens de mesure.

L'observation et la mesure ainsi que l'association et l'expression concrète fournissent des occasions multiples de concevoir des problèmes vivants qui demandent l'intervention des fonctions plus élevées. Ainsi Decroly amène l'enfant à chercher les mathématiques dans la vie, selon son propre principe, et il fait que cette branche, tant détestée par un grand nombre d'élèves, devient un facteur de clarté dans la connaissance et d'économie du temps (9). Bien entendu, les jeux éducatifs jouent, à cet effet, un rôle considérable.

Dans les exercices d'observation, chaque point est traité sous trois aspects : 1° Avantage au point de vue de l'homme et moyen d'en tirer parti ; 2° Inconvénients et

(9) Voir Decroly et Hamâide : « Le calcul et la mesure à l'école Decroly.

moyens de les éviter ; 3° Conclusion de la vie pratique sur la manière dont l'enfant doit se comporter pour son bien et celui de l'humanité (10). Le langage parlé y intervient constamment et l'initiation à la lecture et l'écriture trouve des sources inépuisables. Des occasions multiples encore se présentent pour la pratique de l'hygiène et de la morale.

Le résultat des exercices d'observation est fixé au commencement par un dessin, après par des petites phrases, et après encore par des résumés faits et illustrés par l'enfant dans son cahier d'observations. Dès que l'étude du centre est finie, ils font la synthèse des notions acquises qu'ils écrivent et illustrent au grand tableau de synthèse confectionné par les enfants et destiné à rendre compte du travail réalisé, à montrer ce qui est encore à faire et à faciliter la répétition.

En somme, les exercices d'observation consistent « à faire travailler l'intelligence sur des matériaux recueillis de première main, c'est-à-dire recueillis par les sens de l'enfant, en tenant compte des intérêts latents de celui-ci et en associant à ce travail à la fois l'acquisition du vocabulaire et par suite des éléments sur lesquels porteront la lecture et l'écriture, ainsi que des exercices de comparaison, dont une partie servira d'occasion de calcul, enfin des exercices de jugement aboutissant à fournir à la mémoire un bagage d'idées à conserver ».

Les exercices d'observation directe se facilitent par les promenades et les excursions qui font partie du programme de l'école et qui pour les petits ont lieu une ou deux fois par semaine, pour les grands un jour entier par semaine.

2° Exercices d'association

S'il est vrai que la vie intellectuelle et morale de l'enfant peut se développer jusqu'à un certain degré par le contact direct avec la réalité qui l'entoure, il n'est pas moins vrai que son champ intellectuel est restreint s'il ne s'entend pas à des choses, êtres et événements qui ne se

(10) Decroly : « Le programme d'une école de la vie », Ecole Nationale, 1908.

trouvent pas dans le monde qui l'environne. Mais, tout spontanément, l'enfant comble cette lacune par la curiosité qu'il a, surtout à partir d'un certain âge, de comparer ce qu'il voit avec ce qu'il ne voit pas, parce que trop éloigné dans l'espace et dans le temps. Cette comparaison, effectuée par les souvenirs, la parole d'autrui, l'image, le texte, le cinéma, permet l'élaboration et la coordination des notions acquises par l'observation et leur élargissement par la formation des idées plus complexes et plus abstraites. Elle suscite aussi l'idée du respect des besoins et des sentiments des autres qui se trouvent autour de lui et loin dans l'espace et dans le temps, du respect de leurs idées, de leurs mœurs, de leurs institutions, et elle lui fait mieux apprécier ce qu'il doit à ses parents, à ses maîtres, à la société, à la patrie et à l'humanité. Ainsi, elle lui fait comprendre que, sans la contribution de tous ces facteurs, la vie n'est pas possible.

Ce sont des idées qui se dégagent de l'application des exercices d'association, dont Decroly distingue quatre formes que voici : 1° Exercices portant sur des objets et faits considérés dans *les endroits* peu ou pas accessibles à l'observation. Si par exemple les exercices d'observation portaient sur la « fatigue, ses causes et ses effets sur l'organisme de l'enfant », pour prendre un exemple du tableau des centres d'intérêt cité plus haut, à l'association, on peut s'intéresser à la fatigue des hommes qui entourent actuellement la vie de l'enfant, et spécialement à la fatigue de la mère et du père qui portent l'enfant, puis la fatigue des hommes qui actuellement sont loin de lui dans son pays d'abord, dans les autres pays ensuite. Il en est de même pour tous les centres ; par exemple pour l'alimentation, si l'on parle pour les repas de l'enfant — exercices d'observation — on peut à l'association comparer les repas de l'enfant avec les repas des hommes de son pays, puis avec les repas des enfants et des hommes des autres pays, selon l'intérêt que les enfants manifestent. Decroly appelle cela *vie actuelle dans l'espace*, ou association dans l'espace ; 2° Exercices qui examinent la même matière mais au point de vue temporel. On compare ce que l'enfant observe avec ce qui s'est passé autrefois dans la région que l'enfant ha-

bite d'abord, dans d'autres pays ensuite. C'est la vie dans le temps ou association dans le temps. Prenons les mêmes exemples : Pour la fatigue, on s'intéresse aux causes de la fatigue chez l'homme d'autrefois (Comment l'homme a porté des fardeaux) dans la région de l'enfant, ailleurs ; pour les repas, comment mangeaient les ancêtres de l'enfant, les ancêtres des autres enfants des autres pays. En général, les élèves de l'école Decroly cherchent à connaître *comment les besoins de l'homme étaient satisfaits dans le passé* ; 3° Exercices technologiques ou « d'appropriation aux besoins de l'homme » qui portent sur les « utilisations et applications industrielles, ménagères, hygiéniques ou autres des matières premières ou de leurs dérivés ». En d'autres termes, examen des métiers qui utilisent la matière enseignée chaque fois que cette matière donne lieu à des exercices pareils ; 4° Exercices d'association de cause à effet, c'est-à-dire les « pourquoi » et les « comment » des phénomènes sont rendus de plus en plus conscients. Bien entendu, c'est l'âge des enfants et leurs intérêts qui détermineront le moment des exercices pareils.

Puisque Decroly n'impose pas l'emploi de ces exercices dès le début de la scolarité, dans le Jardin d'enfant et au premier degré, on se contente de favoriser « le groupement des observations actuelles et anciennes » autour des centres d'intérêt et d'initier l'enfant aux notions de temps et d'espace en l'aidant, par des jeux éducatifs divers, et surtout par l'excursion de connaître le *lieu* de l'objet observé et la *durée* de sa conservation.

Les exercices d'association sont utilisés systématiquement dès la troisième année d'étude. Là les enfants se documentent soit par la parole du maître, qui évite, toutefois, de parler beaucoup, soit par les livres, les cartes et les tableaux, au moyen de lecture silencieuse, mentale, comme se passe dans la vie ; ils se documentent encore par la visite des lieux historiques, des monuments, des musées, et par la présentation cinématographique.

Il faut noter qu'à l'école primaire Decroly, l'association ne s'étend qu'aux notions se trouvant en rapport direct avec les points traités aux exercices d'observation pour

permettre la formation des idées générales (11). Ce n'est qu'après l'école primaire que l'association dans l'espace (géographie) et l'association dans le temps (histoire) deviennent de plus en plus autonomes sans toutefois interrompre leur relation avec les centres d'intérêt qu'on étudie, relation qui permet la formation dans la pensée de l'enfant d'un ensemble vaste et détaillé mais en même temps cohérent et coordonné. Les enfants qui ont des aptitudes particulières pour l'histoire et la géographie trouvent l'occasion de les approfondir et de les satisfaire.

Comme dans l'observation, le résultat du travail d'association se fixe d'une part dans les cahiers d'association, d'autre part sur le grand tableau de *synthèse*.

3° *Exercices d'expression*

L'observation et l'association poussent l'enfant à l'activité, à l'expression, et à la traduction de la pensée d'une manière accessible aux autres. Comme nous le disions, les exercices d'expression se divisent en exercices d'expression concrète et en exercices d'expression abstraite.

1° *Expression concrète*

Les travaux manuels divers, le dessin, la gymnastique et les jeux, qui constituent cette forme d'expression, se liant facilement au centre d'intérêt étudié, contribuent à matérialiser et en même temps à corriger et à préciser une certaine idée acquise par l'enfant.

A l'Ermitage, la spontanéité expressive de l'enfant est respectée dans ces exercices et surtout dans les travaux manuels et le dessin, la gymnastique étant soumise, à partir des deux premières années, aux règles d'une gymnastique eurythmique selon les principes de J. Dalcroze. On y travaille individuellement ou par petits groupes et chaque enfant cherche à tirer le maximum de profit par cette association continue du travail musculaire et du travail cérébral ; les enfants trouvent l'occasion de pratiquer aussi l'entr'aide et la solidarité, de cultiver leur initiative et leur

(11) Voir Cahier III de l' « Initiation à la méthode Decroly », Uccle, 1937.

goût pour le travail, de s'habituer à la tolérance et la ponctualité, à la propreté et l'économie, à la dignité et la sincérité. Leur intérêt pour le travail reste toujours en éveil, et, ni la présence des personnes étrangères, ni la cloche de l'école ne sont, en général, capables de les faire quitter leur besogne.

Le dessin surtout étant au début le seul moyen d'expression de l'enfant, on lui laisse toute liberté ; l'enfant dessine tout ce qu'il voit, tout ce qu'il s'imagine ; ce n'est que peu à peu qu'on l'aide à corriger ses dessins, qui, étant au début globaux, comme la pensée, deviennent, par l'âge et l'éducation, plus analytiques et plus précis.

Les travaux manuels, en dehors du fait qu'ils sont un excellent moyen de culture des aptitudes, deviennent, à l'Institut d'Enseignement Spécial, un moyen thérapeutique. En voici un exemple, tiré des observations du D^r Decroly (12) :

« G. H., garçon âgé de 10 ans, neuropathe, ne pouvant vivre chez lui, ni dans aucune école ; il y présente des crises de nature inquiétante avec tendance au suicide. Hérité neuropathique. Trois fois nous sommes forcés, dit Decroly, de le reprendre à l'Institut après que les parents, le trouvant amélioré, essaient de le faire vivre chez eux.

« L'enfant est intelligent, mais très préoccupé de sa santé et se plaignant de toutes espèces de malaises imaginaires. Mis aux travaux manuels divers et surtout au jardinage et au petit élevage, il prend goût aux plantes et aux travaux qui s'y rapportent. Tout son intérêt va vers ces activités, s'améliore peu à peu au point de pouvoir faire des études spéciales dans une Ecole d'horticulture, puis de faire son service militaire en pays occupé et d'être envoyé, pour le compte de l'Etat, au Congo. Il nous écrivait : « Heureusement que j'ai appris à employer mes deux mains ».

2° Expression abstraite

En permettant à l'enfant d'acquérir et d'exprimer d'abord les notions positives qui lui sont indispensables,

(12) « Le travail manuel et l'éducation », 1930.

l'expression abstraite l'élève, peu à peu et au moyen des symboles, dans un monde purement mental. Ainsi la *parole*, intervenant constamment dans les exercices d'observations, s'y corrige, s'y enrichit et s'y développe. A cet effet, elle est favorisée par les « *causeries* ». L'enfant développe, devant ses camarades, un sujet ordinairement en relation avec le centre d'intérêt étudié mais pouvant aussi être occasionnelle. C'est ainsi que les petits des classes inférieures trouvent les sujets de leurs causeries dans les fêtes de l'école ou de la famille, dans les événements qui ont frappé leur imagination, dans les histoires que leur ont racontées leurs parents, etc. Tandis que les plus grands, ayant un intérêt plus stable et plus concentré, prennent leurs sujets, en général, dans le centre étudié en classe et donnent ainsi l'occasion à leurs camarades de compléter leurs notions. Il est évident que la causerie des grands demande une certaine documentation facilitée, au début, par l'intervention du maître.

S'il est vrai que le langage parlé joue ainsi un grand rôle dans l'éducation de l'enfant, il n'en reste pas moins vrai que le langage graphique permet l'enrichissement de sa pensée par l'assimilation de la pensée écrite des autres et par l'extériorisation de la sienne. Il convient donc de nous attarder un peu plus sur ce point.

Lecture

La question de l'initiation à la lecture a une importance considérable si l'on songe, d'une part, que, chaque année, un très grand nombre d'enfants, pendant la 1^{re} et même la 2^e année de l'école primaire, se trouvent dans la nécessité d'acquérir le mécanisme de la lecture, et d'autre part, qu'elle est un moyen puissant de l'éducation.

On s'est demandé s'il est utile au développement de l'enfant de commencer la lecture très tôt, c'est-à-dire à un âge moins de six ou sept ans. Locke émet l'opinion qu'il faut commencer la lecture dès que l'enfant a appris à parler. Tandis que Rousseau veut que son *Emile* sache à peine ce qu'est un livre avant l'âge de douze ans. L'enfant, pour lui, doit savoir lire, « quand la lecture lui sera utile » puis-

que, jusque-là, elle ne sert qu'à l'ennuyer. Les avis sont encore partagés entre ces deux opinions.

Decroly (13) estime qu'il est, en général, dangereux de commencer la lecture trop tôt. « Les enfants, dit-il, qui mordent rapidement à la lecture sont souvent aussi ceux qui ont une tendance à s'y passionner trop tôt et renoncent malheureusement à regarder autre chose que des mots. Il est bien plus aisé de lire, de boire des idées d'autrui, que de se les forger péniblement soi-même. » Il pense qu'en commençant la lecture avant six ans on risque de ne fabriquer que des érudits de surface, car, avant la lecture, à côté et au-dessus d'elle, il y a d'autres activités plus importantes qui doivent être appelées à déchiffrer « le livre de la nature » non écrit en lettres, mais en formes, en mouvements, en faits et actes, ces activités sont l'observation, l'expérimentation, la création. Decroly soutient même que si ces activités ne se cultivent pas, les idées les plus utiles et les plus importantes dans les livres restent « lettre morte ». « Que les enfants, dit-il, avant d'entrer à l'école primaire, ont assez vu, assez manié, assez exécuté, qu'ils ont aperçu les aspects variés des saisons, des plantes et des animaux dans les multiples endroits, assisté aux mille transformations de la nature, aux cent mille occupations, auxquelles l'humanité actuelle se consacre pour préparer le milieu à l'humanité future, et je dirai dans ce cas : qu'ils lisent maintenant pour qu'ils puissent vérifier si leurs observations sont exactes, pour qu'ils puissent étendre le champ de leur savoir et surtout de leur savoir faire, pour qu'ils puissent pénétrer et comprendre les lois, les principes, qui sont à la base de notre organisation sociale et morale ; qu'ils lisent alors, car je n'ai pas peur qu'ils lironent des choses insipides ou fausses sans s'en rendre compte ; avant cela qu'ils ne lisent pas. »

Decroly ne considère pas cette opinion comme une formule absolue et générale. Les différences qu'il a citées entre les enfants des grandes villes et de la campagne permettent de comprendre que l'âge à partir duquel il faut

(13) « La lecture élémentaire », Zuid en Noord, 1910.

initier l'enfant à la lecture, peut varier. Quoi qu'il en soit, il estime que l'enfant moyen à l'âge de six ans n'a pas subi la préparation nécessaire pour acquérir la lecture, même par la méthode idéo-visuelle imaginée par lui.

*
* *

Voyons maintenant en quoi consiste cette méthode de lecture et comment elle s'applique.

Nous avons déjà dit que la lecture au point de vue psychologique est une fonction surtout visuelle et que pour son enseignement il faut recourir au procédé essentiellement visuel qui est global parce que l'enfant ne voit que le tout, l'ensemble ; par conséquent, elle doit commencer par l'image complète, l'idée intéressante, représentée par la phrase.

Aux arguments déjà décrits en faveur de la phrase, on peut ajouter les suivants :

a) Dans un texte mal écrit, la compréhension d'un passage entier est possible, alors que les mots isolés sont illisibles.

b) Si l'on écrit les phrases en remplaçant les voyelles par des points ou des espaces libres, la compréhension se fait plus aisément que s'il s'agit de mots ou de syllabes, écrits de cette façon.

c) La lecture d'une ligne de texte imprimée en caractères courants est souvent possible même si l'on cache les trois quarts inférieurs de cette ligne pourvu qu'on puisse voir la ligne entière ; il est beaucoup plus difficile, sinon impossible de le faire si l'on cache la moitié ou le quart supérieur de la ligne (14).

La phrase, donc, utilisée par Decroly dans sa méthode de lecture, est pour l'enfant l'élément le plus simple, le plus facile, le plus concret. C'est ainsi que par « la méthode idéo-visuelle » l'enfant apprend à reconnaître, visuellement, les phrases écrites avant de les décomposer en mots, exactement comme il reconnaît par l'ouïe la parole

(14) Decroly : A propos l'ouvrage : « La lecture silencieuse » de Anderson « vers l'école active », N° 4, 1934.

de sa mère. C'est l'évolution du langage de l'enfant, d'après Decroly, qui doit servir de guide aux maîtres dans la façon de procéder, évolution qui montre que l'enfant comprend d'abord le langage auditif avant qu'il puisse l'exprimer. Cela demande évidemment un nombre plus ou moins grand de répétitions, et il en sera de même pour le langage visuel. Peu à peu et après la connaissance d'un certain nombre de phrases, l'enfant décomposera lui-même comme il l'a fait pour le langage oral ; il reconnaîtra les éléments de ces phrases, c'est-à-dire les mots dans d'autres combinaisons et ultérieurement, il séparera les éléments de ces mots, c'est-à-dire les lettres qu'il combi-nera de différentes manières pour arriver ainsi, au moyen de jeux variés, à lire et à comprendre et à former de nouvelles phrases exprimant ses pensées, ses expériences, ses volitions.

La représentation graphique du langage apparaît un peu plus tard. « L'enfant, dit Decroly, de même qu'après avoir entendu le langage parlé, s'essaie à traduire oralement et d'une manière de plus en plus précise sa pensée ; de même après avoir perçu et compris le langage visuel graphique, il se servira de ce langage, dès qu'il pourra, soit par le dessin, soit par l'écriture, et cela d'autant plus parfaitement que la méthode visuelle aurait été plus pure. »

La phrase par laquelle l'enfant s'initie à la lecture n'est pas une phrase séparée de ses activités, de ses pré-occupations intellectuelles ; elle est toujours tirée de la vie intellectuelle qui se produit pendant les exercices d'observation sur un centre d'intérêt donné. Elle ne sert par conséquent, qu'à exprimer en langage graphique ce que l'enfant a observé ou senti, ou fait. Ainsi elle se fait à propos des différentes notions enseignées et ne forme pas une branche à part. En voici un exemple d'application sur un enfant de l'Institut d'Enseignement Spécial (15) :

Il s'agit d'un garçon, R..., de huit ans, atteint de dureté d'ouïe, d'une intelligence normale. Jusqu'à son entrée à l'Institut il n'avait pas fréquenté l'école, mais depuis

(15) Decroly et Degand : « Faits de psychologie individuelle et de pédagogie expérimentale », Hygiène Scolaire, 1908.

l'âge de cinq ans il a eu des professeurs spéciaux qui lâchaient de lui apprendre la lecture et le langage. Néanmoins, il ne connaissait que quelques lettres et mots qu'il lisait péniblement. Par contre, ayant vécu la plus grande partie du temps à la campagne, il était amplement fourni de notions non verbales. Decroly et Degand, après avoir examiné la mémoire visuelle de l'enfant, ont commencé à l'initier à la lecture.

Après une leçon d'actes, ils montraient aux élèves tout en les lisant des pancartes sur lesquelles étaient inscrites des phrases utilisées pendant cette leçon ; par exemple : M... jetez la balle, R... courez, J..., poussez la brouette, etc... Les enfants examinaient visuellement chaque pancarte et ils témoignaient par leurs agissements de la compréhension de la phrase-ordre lue. R... s'intéressa et il s'adonna avec ardeur à cette sorte de leçon. Peu à peu et par des exercices de lecture liée à l'observation et fixée par des répétitions au moyen de jeux de lecture variés, R... a acquis la capacité de comparer la phrase écrite sur la pancarte avec celle écrite au tableau, de la décomposer en mots, en syllabes et en lettres et de faire l'apprentissage du langage visuel occasionnel à propos des différentes leçons se rapportant au programme des centres d'intérêt.

Par le stade du dessin spontané, ils ont aussi amené l'enfant à écrire les phrases connues et peu à peu à exprimer graphiquement toutes ses pensées.

« En un an et demi, disent les auteurs, avec une méthode visuelle et un enseignement occasionnel mais intuitif, R... est parvenu à vaincre les difficultés de la lecture et à exprimer correctement sa pensée, lui qui était arrivé à être dégoûté de toute lecture au moyen de la méthode des lettres. »

C'est à peu près de la même manière qu'on procède à l'Ermitage où les enfants, étant normaux, avancent plus vite et brisent certains procédés pour les anormaux. C'est ainsi que le maître écrit directement, au tableau noir, les phrases qu'il choisit parmi celles émises par les enfants pendant l'exercice d'observation, tout en les lisant pour attirer leur attention. Le lendemain ces mêmes phrases sont présentées d'une autre manière, elles sont écrites sur

des bandes de papier et on invite les enfants à les relire. Alors un jeu a lieu. Le maître distribue aux enfants de petites bandes de papier reproduisant les phrases des grandes bandes fixées déjà sur le mur et il cherche par des jeux, inspirés de ceux du D^r Decroly, de fixer les phrases.

Chaque jour une nouvelle phrase s'ajoute jusqu'au moment où l'enfant isole les mots qu'il a rencontrés plusieurs fois. C'est le commencement d'une analyse destinée à être poussée jusqu'aux lettres. Les jeux facilitent chaque jour l'assimilation et l'enfant arrive à faire d'autres phrases au moyen des mots appris d'abord, des syllabes, et des lettres ensuite. C'est de ces phrases que l'Institutrice de l'Ermitage fait le premier texte d'un livre de la classe qui, après un certain temps, ne renferme plus que des textes écrits par les enfants spontanément et imprimés par leurs camarades plus âgés à l'imprimerie de l'École. Vers cette époque une petite bibliothèque initie les enfants à la lecture plus systématique des livres. Ce n'est que les derniers mois de la deuxième année scolaire que cette initiation au livre imprimé s'effectue. Cela parce que les enfants ne sont pas systématiquement poussés vers l'analyse des mots, des syllabes et surtout des lettres ; leur spontanéité est respectée et ainsi certains d'entre eux « arrivent à la lecture courante de n'importe quel texte vers Noël de la deuxième année », tandis que d'autres n'arrivent que vers Pâques de la seconde année et quelques-uns d'entre eux après de nombreux exercices spéciaux (17).

Quoi qu'il en soit, dès que l'élève de l'Ermitage arrive au stade de la lecture courante du livre imprimé (la troisième année), le livre de lecture formé par des résumés d'exercices d'observation est banni et la bibliothèque de la classe sert à la documentation des enfants sur les sujets étudiés à l'observation et à l'association pour étendre et contrôler les notions fournies par ces exercices.

Chacun lit mentalement et fait son résumé dans son cahier d'observation ou d'association qu'il illustre après le

(16) D^r Decroly et Mlle Monchamps.

(17) Cahier IV de l' « Initiation à la méthode Decroly », Uccle, 1937.

contrôle du maître. C'est la lecture visuelle qui favorise la lecture silencieuse.

Decroly insiste sur l'importance de cette forme de lecture dans la vie et sur les avantages qu'elle procure à l'être humain, au point de vue compréhension et rapidité. Il la considère aussi comme un facteur très important pour l'ordre et le travail dans l'école, sans toutefois méconnaître la nécessité d'un apprentissage de la lecture à haute voix qui est pratiqué à l'Ermitage non pour l'acquisition des notions mais pour la culture esthétique et littéraire, pour l'élocution qui trouve l'occasion de se perfectionner et de s'extérioriser au théâtre de l'école, aux fêtes et différentes réunions des élèves et des parents, réunions ayant pour but de resserrer les liens de l'école et de la famille tout en permettant la culture, chez les enfants, des sentiments supérieurs.

La lecture donc à haute voix n'est pas négligée dans la méthode Decroly. Seulement on considère, comme le remarque aussi Mme Anderson (18), qu'elle retarde plutôt l'acquisition de bonnes habitudes de lecture, qu'elle peut être un obstacle à la compréhension puisque la rapidité de la lecture s'accroît dans la mesure où le mouvement des lèvres diminue ; qu'elle est désavantageuse par le fait que l'enfant qui lit mal constitue un exemple défectueux pour ses condisciples ; qu'elle demande enfin, avant d'être abordée, un certain enrichissement du vocabulaire. Si à tout cela on ajoute que les différences individuelles sont frappantes, on comprend le préjudice que la lecture à haute voix fait aux enfants obligés d'entendre ; l'un, étant initié à la lecture par ses parents, est impatient et il veut montrer son savoir ; un autre, étant découragé par l'ennui des premiers exercices mal donnés, arrive à une attitude hostile, etc.. Or, la lecture doit satisfaire d'une part aux besoins individuels, d'autre part d'obtenir une certaine homogénéité... La lecture silencieuse donc, étant liée avec les notions enseignées, permet à chaque enfant de satis-

(18) « La lecture silencieuse », Delachaux, Paris 1929.

faire ses besoins intellectuels, facilite une meilleure compréhension et rend le groupe plus ou moins homogène.

*
* *

La méthode imaginée par Decroly a une certaine parenté avec les procédés imaginés par d'autres auteurs des siècles passés et surtout avec celui de Jacotot. Decroly (19) en fait la critique ; il pense que sa méthode diffère notamment par l'adjonction de moyens de répétitions et d'individualisation qui en rendent la pratique plus sûre et plus en concordance à la mentalité enfantine.

Écriture

On attribue une grande importance à l'écriture comme à l'orthographe et à la rédaction, et à l'école on accorde assez de temps pour initier l'enfant à ces branches en utilisant différents procédés.

L'élève de Decroly, après quelques jours d'initiation à la lecture, entre directement à l'écriture et à l'orthographe et, quand il arrive à un certain degré de perfectionnement, il exprime, en langage graphique, son expérience personnelle et consciente d'une façon de plus en plus étendue et à des degrés divers et originaux.

L'enfant, basé sur sa vue globale, dessine d'abord la phrase connue, il avance peu à peu et il arrive ensuite à exprimer sa pensée par le langage graphique d'une façon de plus en plus lisible et correcte. Ainsi l'écriture n'est qu'un complément de la lecture qui elle-même est liée à l'exécution du dessin.

Les sourds, notamment, arrivent à orthographier plus que les enfants normaux, qui, en comptant sur leur oreille, se trompent en orthographe.

Le temps dont on dispose pour que chaque enfant acquière le mécanisme de l'écriture varie. Toutefois, Decroly, en tenant compte des expériences faites par Ha-

(19) « La fonction de globalisation et l'enseignement », B. de la Société F. de Pédag., juin 1925.

maïde, Seggers et d'autres, ainsi que de la pratique de son école pour les normaux, pense « qu'en trois mois avec 15 ou 20 minutes d'exercices journaliers environ, la plupart des enfants peuvent, sans passer par des exercices portant sur les jambages, traits et courbes, les lettres ou les syllabes, obtenir une écriture convenable, sinon parfaite, pourvu que le maître ait lui-même une écriture régulière et toujours pareille au moins pendant cette période » (20).

Lecture musicale et chant

Parmi l'expression abstraite, Decroly range le chant et la lecture musicale.

Il est compréhensible que le chant peut facilement se lier aux exercices d'observation et d'association. Ainsi conçu le chant contribue à renforcer le sentiment esthétique qui se dégage de l'étude du centre et à aider au développement intégral de l'enfant. La lecture musicale, d'autre part, étant intimement liée au chant, s'enseigne par le procédé global exactement comme la lecture ordinaire (21). Au lieu de commencer par des notes isolées, et sans intérêt, on commence par une phrase musicale, où les notes descendent ou montent suivant le rythme du chant.

CONCLUSION

Si, de tout ce qui précède, on veut tirer une certaine conclusion, on peut en arriver à celle-ci :

Le petit nombre des élèves dans chaque classe homogène, l'individualisation dans le travail d'acquisition et d'expression, la variété et en même temps l'unité des notions grâce au programme des centres d'intérêt et aux procédés d'observation, d'association et d'expression, le contrôle des notions acquises au moyen des jeux éducatifs di-

(20) Decroly : « La fonction de globalisation et l'enseignement », p. 92, Lamertin, Bruxelles.

(21) Gremers : « L'ens. de la musique par la méth. Decroly », Lamertin, 1924.

vers, tout cela dans un milieu de vie, permettent aux élèves des écoles Decroly de se développer au point de vue physique et intellectuel d'une façon aussi féconde que possible.

D'autre part, l'enseignement par groupe, la recherche en commun dans les exercices, les promenades et à la bibliothèque de la classe, l'activité expressive en commun aussi dans la confection de tableaux, des outils divers et du journal de l'école, dans l'arrangement de la propriété scolaire, dans l'entretien des animaux et du jardin, dans l'organisation des repas qui dans l'Ermitage ont lieu trois fois par semaine, dans la cantine scolaire, les laboratoires et les ateliers, etc... contribuent, avec l'aide de la famille, à la formation de l'enfant en être social conscient de ses devoirs ainsi que de ses droits.

La multitude des moyens utilisés par les enfants pour s'exprimer, comme pour s'enrichir, facilite le développement de leurs aptitudes particulières et fait que l'intérêt et la dextérité pour une certaine forme d'activité professionnelle se révèlent de plus en plus nettes, de sorte que leur orientation professionnelle ultérieure en soit facilitée.

CHAPITRE XII

APPLICATION DE LA MÉTHODE DECROLY EN GRÈCE

Dans le but de faire profiter les enfants de notre pays des résultats obtenus ailleurs par les méthodes d'éducation nouvelle, nous avons tenté une première application de la méthode Decroly en première année du cours élémentaire de l'école primaire annexe à l'Ecole Normale de Castoria-Macédoine, pendant l'année scolaire 1933-1934. L'occasion nous a été donnée grâce à la liberté d'expérimenter que le Ministère de l'Education Nationale accorde aux Directeurs des Ecoles Normales (1), obligés de soumettre un rapport détaillé de leurs efforts à la fin de l'année scolaire.

1° Organisation pédagogique de la classe

Ainsi que les principes Decrolyens l'exigent, nous nous étions efforcés tout d'abord d'assurer aux enfants, autant que possible, le milieu matériel convenable. A cet effet, et grâce à la collaboration du Conseil des Parents des élèves, nous avons remplacé les bancs-pupitres par des tables légères permettant à quatre enfants de travailler à l'aise. Une table ronde était destinée pour l'enseignement collectif ; des étagères et des tableaux noirs au long des murs, correspondant au nombre des enfants, leur permettaient les uns de ranger leurs cahiers et leurs petites boîtes contenant le matériel des jeux éducatifs pour la lecture ou encore leurs collections particulières, les autres de s'adonner à toute sorte de jeux concernant la fixation, au

(1) Depuis l'année 1934-1935 les Ecoles Normales sont remplacées par des Académies de Pédagogie sous l'initiative de M. G. Palaologuou, actuellement Directeur Général de l'Académie Pédagogique d'Athènes. Sont admis, après un concours, des bacheliers n'ayant pas dépassé l'âge de 23 ans. Les places sont limitées (40). La scolarité exigée est de deux ans. Un effort ministériel louable tend aujourd'hui à améliorer les défauts constatés pendant les trois premières années de fonctionnement et à faire des Académies de véritables Instituts de pédagogie.

moyen de l'écriture, des notions enseignées. Des boîtes pour le classement des objets que les enfants devaient collectionner, des petits pots pour suivre l'évolution des plantes et un aquarium, c'est tout ce que la classe possédait au début. Ainsi, après un certain temps, la classe fut remplie d'objets collectionnés, de dessins, de graphiques confectionnés avec l'aide discrète de l'institutrice de la classe, de plantes cultivées (chaque enfant avait sa plante), de frises concernant les centres étudiés, et confectionnées par les élèves-maîtres, de calendriers et autres. Les enfants y trouvaient une ambiance qui stimulait leur curiosité. D'autre part, le jardin de l'école, divisé en parties égales au nombre des élèves, permettait aux enfants de cultiver des plantes, de suivre leur évolution et de développer l'esprit d'observation.

Dans les terrains d'élevages et de culture dont l'Ecole Normale disposait à une petite distance de la ville, les enfants trouvaient des occasions d'observer les poules, les coqs, les ruches, les porcs, le cheval dans leurs cadres naturels et vivants, ainsi que toute une installation agricole. Grâce à des promenades organisées à cet effet, il leur était donnée l'occasion de collectionner tout ce qui leur paraissait intéressant.

Il faut noter que les enfants, pendant un certain temps, ne se mettaient pas à collectionner pour leur classe. Ils s'imaginaient que leurs objets, une fois apportés à la classe, ne leur appartiendraient plus. L'exemple de leurs aînés non habitués à de telles collections les influençait jusqu'au moment où, par différents moyens revêtant la forme du jeu, leur promesse fut obtenue et les collections commencées pour devenir, par la suite, les sources des exercices d'observation dans la classe d'autant plus riches que les excursions et les promenades permettaient de les accroître.

A la rentrée des classes, nous avons procédé à un classement d'élèves au moyen des tests B. D. (2) afin d'obtenir une certaine homogénéité et de diminuer en même temps leur nombre. L'application de ces tests nous a permis de constater que leur adaptation en Grèce, malgré les

(2) Decroly et Buys : « La pratique des tests mentaux », p. 356.

beaux travaux relatifs de M. Exarchopoulos, Professeur de Pédagogie à l'Université d'Athènes, et de M. Sakellariou, Professeur de Psychologie à l'Université de Salonique, soulève un certain nombre de questions concernant le matériel de leur confection ainsi que leur « standardisation » et demande un fort travail de contrôle et d'adaptation. C'est une question importante qui doit être étudiée à part. Quoi qu'il en soit, nous avons pu sélectionner vingt enfants, c'est-à-dire ceux qui se dispersaient entre le quartile inférieur et supérieur de l'ogive que les résultats du test nous ont permis de construire. Avec les autres qui se trouvaient aux deux extrêmes de l'ogive, nous avons formé une classe « parallèle » soumise à la méthode ordinaire du travail scolaire. Evidemment, nous ne perdions pas de vue qu'une classe ainsi constituée ne pouvait être considérée comme une véritable classe parallèle. Toutefois, c'était une occasion utile et instructive qui nous permettait de faire une certaine comparaison et surtout entre les enfants indiqués supérieurs par le test et ceux qui étaient soumis à la méthode Decroly.

Pour contre-balancer en partie les inconvénients résultant de la présence dans cette classe des sujets montrés inférieurs au test, nous l'avons confiée à un maître habile au maniement des anciennes méthodes de travail. Il n'est pas sans intérêt de dire que les livres de cette classe destinés à l'initiation des enfants à la lecture ont été écrits selon la méthode des mots normaux, ayant, dans la plupart des cas, la signification d'une phrase. Seulement, comme on le sait, on fait, après l'enseignement de chaque mot écrit au-dessous d'une image correspondante, l'analyse de ce mot pendant laquelle on cherche à isoler une ou deux lettres, de sorte que l'enfant, en les apprenant, puisse les reconnaître dans les combinaisons des mots de la leçon suivante.

2° Application de la méthode et des procédés

Le but visait, toujours à cultiver l'attention de l'enfant, en suscitant son intérêt pour les choses et les objets que lui-même confectionnait, pour les plantes que lui-

même cultivait. C'est pour cette raison que, pendant un certain temps, nous n'avions voulu initier nos élèves ni à la lecture ni à l'écriture, nous contentant seulement de leur demander de dessiner ce qu'ils observaient, ce qui accaparait leur attention. Cela nous a semblé nécessaire par le fait que les enfants, qui provenaient des familles plutôt pauvres, nous ont apparu incapables de tirer parti de l'observation des choses, des objets, des plantes et des êtres qui les entouraient en classe ou au jardin ou pendant les promenades et que la pauvreté de leur vocabulaire pouvait être un inconvénient sérieux pour le travail auquel l'école voulait se livrer. Pour parer à ces inconvénients, nous ne pouvions mieux faire que de mettre les enfants à l'observation directe de la nature, du jardin, des animaux, et de la culture que l'installation citée de l'Ecole Normale nous prêtait, des poissons et des plantes aquatiques que le lac de la ville nous procurait, des plantes et des pierres et de tout ce que la montagne baignée par ce lac nous offrait, des monuments, des œuvres d'art et de la vie journalière des hommes, des prairies, des cours d'eau et des moulins situés à une distance minime de la ville, etc... L'hiver offre aux enfants ses phénomènes, ses pluies, sa neige, son vent froid, le lac gelé de la ville, le feu, le charbon, et les bois vendus par les paysans au marché hebdomadaire de la ville où ils arrivaient après un voyage plus ou moins long à travers les montagnes, etc...

Le printemps change l'aspect de la classe ; les promenades reprennent et permettent aux enfants d'enrichir la collection de la classe. Le jardin et la vie de l'enfant à l'école et dans la famille nous fournissent des sujets d'études intéressants ; d'autre part, les objets collectionnés sont là pour combler le vide si le besoin apparaît .

Tous ces centres d'intérêts tirés de la vie environnant l'enfant, rendaient l'enseignement occasionnel et attrayant dont la mise en ordre avait lieu dans la classe.

*
* *

Les exercices d'observation se déroulaient comme il est déjà écrit. Les enfants, tout autour de la table ronde

de la classe, observaient, manipulaient, comparaient, pesaient sur la balance en bois, faite par les normaliens, en utilisant comme poids des fruits secs ou des petits pierres, appréciaient, calculaient, posaient des questions à leur institutrice et entre eux, pour s'adonner après au travail d'expression concrète d'abord, jusqu'au moment où ils avaient commencé la lecture et l'écriture, et abstraite et concrète ensuite. C'est ainsi qu'en observant leurs plantes, ils constatent leur poussé, la différence de leurs feuilles (ils avaient fait germer un oignon, un radis et un ail), la quantité d'eau absorbée par chaque pot et par l'ensemble des pots, les soins qu'il faut leur donner (la plante d'un élève s'était desséchée), leur utilité dans l'alimentation, leur vente au marché par les paysans, le poids d'un oignon qu'on avait arraché et observé, ses racines, son goût et son odeur, etc... ; ils ont mesuré la hauteur de leurs oignons avec une bande de papier et ils ont construit un graphique comparatif qui a rendu frappant le fait que les plantes poussent normalement, si les enfants leur donnent les soins nécessaires et s'ils les protègent. Ainsi, par les observations journalières, leur intelligence gagnait en capacité de jugement et de précision, et leur moralité, sans être enseignée à part, s'édifiait graduellement. Exemple : Quand dans un jeu, ils ont été appelé à écrire sur leur tableau noir et dans un temps déterminé au moyen du balancier (poupée accrochée sur une ficelle) le nombre de phrases construites par chaque enfant, la petite Chalatsi, n'ayant construit qu'une demi phrase, écrit au tableau zéro, et elle retourne vite à sa place pour accomplir le travail laissé à moitié. C'est par l'activité personnelle que les enfants formaient, sans s'en apercevoir, leur conscience morale.

Des exercices d'association ne se faisaient que chaque fois qu'apparaissait la nécessité de lier les notions acquises dans l'exercice des observations directes. C'est ainsi, par exemple, pour le charbon et la mine situés près de la ville. On ne pouvait pas empêcher les enfants d'associer les notions qu'ils avaient apprises sur le charbon avec le travail à la mine et les moyens de transport. Un élève d'ailleurs l'avait visitée une fois, alors c'était lui qui, par une

petite récitation, interrompue par les questions des camarades, comblait les lacunes.

*
* *

C'est dans les exercices d'observation que nous puissions les phrases pour l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe, commencé deux mois après la rentrée scolaire. Ainsi, à l'occasion de l'observation des pommes, nous avons amené les enfants à isoler certaines phrases que nous avions écrites d'avance sur des pancartes et chaque fois que les enfants séparaient la phrase désirée nous présentions la pancarte correspondante en la lisant et en l'accrochant au mur. Quelques répétitions suffisaient pour fixer la phrase dans la pensée des enfants. C'est de cette manière que nous avons présenté pendant la première leçon les phrases suivantes : « Coupez la pomme, distribuez la pomme, la pomme est savoureuse ». Elles furent facilement assimilées. Nous avons ainsi continué plusieurs jours, pendant lesquels nous avons constaté que ce procédé entravait la marche naturelle de l'exercice d'observation et changeait quelque chose dans la spontanéité d'expression des enfants. En plus, les phrases sous forme d'ordre ne présentaient aucune supériorité vis-à-vis des autres phrases qui, en exprimant l'essence même de l'exercice, correspondaient plus à la satisfaction des besoins de l'enfant. Nous étions donc amenés à changer la technique et au lieu de préparer les phrases d'avance, nous les écrivions directement au tableau noir telles que les enfants les formaient comme résumé de leur observation sur le sujet étudié. Elles n'étaient point des ordres et pourtant elles étaient mieux assimilées. Le jour suivant et avant l'exercice de l'observation, les mêmes phrases étaient présentées écrites sur des pancartes et accrochées ensuite au mur. Des petites pancartes ayant les mêmes phrases et distribuées aux élèves rendaient l'assimilation sûre au moyen de jeux différents.

Après un travail de deux mois, étant donné que les enfants avaient assimilé une quarantaine de phrases, nous avons pensé qu'il était possible de les pousser vers l'analyse des phrases en mots, ainsi qu'ils faisaient autrefois à

l'Ermitage. L'occasion nous a été offerte par les élèves Levendos et Bendos qui jouaient en énumérant les mots contenus dans la phrase « les figues sont sucrées ». Notre effort est resté vain et il a fallu renoncer à ce travail parce qu'en dehors de ces deux enfants, les autres ne pouvaient pas suivre.

Ce n'était qu'après quatorze jours que le terrain était favorable à une analyse pareille. Dès ce moment les enfants coupaient en mots les phrases destinées à leurs jeux éducatifs et rivalisaient dans la construction de phrases nouvelles. Leur persévérance et leur intérêt au travail étaient frappants. Ils sont même restés plusieurs fois pendant deux heures consécutives pour faire des phrases et les illustrer. Des jeux différents, où le balancier et le tableau noir étaient largement utilisés, fixaient les acquisitions.

Un mois et demi après et par un jeu qui consistait à grouper les mots qui commençaient par un certain son, les enfants ont été amenés à l'analyse de mots en syllabes et en lettres et ont commencé à faire toutes sortes de phrases relatives aux centres étudiés et à leur vie familiale. En voici quelques-unes, traduites en français : « Aujourd'hui nous irons au jardin pour planter des légumes », « L'aquarium est dur comme la pierre mais il n'est pas aussi solide qu'elle » (A. Bendos), « Lundi (c'est le jour du marché hebdomadaire de la ville) nous avons acheté un petit porc que j'ai amené à la prairie pour qu'il mange de l'herbe fraîche » (Achille Toscos), « Réveille-toi, Anica, m'a crié Maman », etc...

Les phrases résumées des exercices d'observation étaient toujours écrites dans le cahier d'observation et convenablement illustrées. Ce sont ces phrases, les plus représentatives du centre l'intérêt, que nous avons utilisées pour le livre de la classe. Page par page, ce livre, imprimé malheureusement en dehors de l'école, a été lu mentalement par les enfants (chaque enfant avait sa page) et exprimé par eux. Ils étaient fiers de pouvoir lire dans leur livre. Les parents nous ont affirmé plusieurs fois que leurs enfants étaient avides pour la lecture ; ils lisaient les journaux, les revues de leurs parents ; ils participaient au tra-

vail de leurs aînés et toujours avec intérêt, avec joie. Il en a été de même dès qu'ils ont franchi la difficulté de l'écriture par mémoire. Le 18 mai était le jour de leur première rédaction libre dans la classe. Le scepticisme des maîtres de l'école annexe en ce qui concerne la fécondité de la méthode et surtout de la lecture (il leur était difficile d'admettre que les enfants pouvaient lire et écrire en commençant par la phrase) fut dissipé et la comparaison de la classe Decroly avec les meilleurs élèves de la classe « parallèle » a prouvé que les premiers, presque dans leur totalité, lisaient aussi facilement que les seconds avec la différence que les élèves soumis à la méthode Decroly, sauf un nommé D..., comprenaient beaucoup mieux ce qu'ils lisaient et pouvaient l'exprimer en d'autres mots, tandis que les autres sentaient beaucoup de difficulté à exprimer ce qu'ils lisaient, cherchant plutôt à déchiffrer les lettres que le contenu du morceau lu. Voici un spécimen de la rédaction libre de l'enfant A. Bendos (traduite littéralement) :

Comment j'ai passé hier

« Moi je ne suis pas allé à la fête et je suis venu à l'école et j'ai joué à cache-cache dans la cour avec d'autres enfants moi je ne chassais pas du tout après un certain temps je suis rentré chez moi et je pris du pain avec du sucre et je suis sorti et j'ai joué avec les enfants et ils étaient plusieurs jusqu'à l'arrivée de mon père. »

Vendredi 18 mai.

D'après l'opinion du Directeur de l'Ecole, ces vingt enfants se distinguaient, l'année suivante, parmi leurs camarades pour la spontanéité, leur capacité d'observer et leur jugement, ainsi que par leurs aptitudes à lire, à écrire et à calculer.

*
* *

C'est à l'école annexe de l'Académie Pédagogique de Salonique que nous avons repris l'application des conceptions Decrolyennes pendant l'année 1935-1936.

Avant cela, nous avons appliqué les mêmes conceptions sur 18 enfants de 6 ans $1/2$ à 7 ans $1/2$ de l'école publique N° 15, avec la collaboration du Directeur de l'Ecole, M. Lasarides. Les résultats furent très satisfaisants. Un

enfant même, que l'on a pensé d'abord de renvoyer à l'autre groupe de la même année à cause de sa lenteur frappante, fut l'enfant qui a fait le plus de progrès dans la capacité d'observer et de s'exprimer soit oralement soit par le langage graphique, tout en gardant toujours son rythme dans le travail. Les résultats acquièrent plus de valeur si l'on tient compte que le maître, pour parer aux inconvénients provenant de la pauvreté des enfants, utilisait le dos des feuilles de papier des examens des autres élèves des classes supérieures de l'école.

Revenons à l'école annexe. En même temps que nous avons commencé l'application de la méthode avec la collaboration de l'instituteur de la classe, M. C. Athanasiades, nous avons chargé un autre maître, M. Théodorou, de l'appliquer dans sa classe de l'école citée plus haut.

Il est intéressant de noter que les deux écoles se trouvent sous des conditions différentes. L'Ecole annexe reçoit, en général, des enfants des familles aisées et chaque classe ne dépasse le nombre de 30 élèves. La classe expérimentale même n'avait reçu que 24 enfants. L'Ecole publique citée est au contraire située dans un quartier pauvre et elle reçoit tous les enfants qui se présentent. C'est ainsi que sa classe expérimentale se trouvait sous des conditions peu favorables d'autant plus que le nombre des enfants fut 49. Cependant l'effort consciencieux du maître a pu vaincre toutes les difficultés, comme nous avons pu le constater à plusieurs reprises, et a fait que ces enfants apprennent à lire et à écrire tout en cultivant leurs capacités intellectuelles et leurs aptitudes motrices.

Ce sont les enfants eux-mêmes qui étant, pendant un certain temps, exercés à l'observation et à l'expression orale, ont demandé à lire les pancartes de la rue de l'école. Ce sont les enfants qui, ayant avancé en lecture par des phrases et mots concrets, ont apporté à l'école des mots écrits (les titres des journaux qu'ils voyaient chez eux) et ont demandé à écrire leur nom et à s'initier ainsi peu à peu à l'écriture. Et quand le maître, cédant à la demande de certains parents possédés par l'idée que seulement par le livre on apprend à lire, a introduit un livre (c'était le moment où les enfants ayant fait l'analyse des phrases en

mots et en syllabes avaient acquis une certaine aptitude de construire des phrases) se produisit la chose suivante : le livre commençait par une image présentant une fillette tombée dans l'eau ; au-dessous de cette image était écrite la lettre exclamative « i ! ». Alors les enfants ont complété le livre : ils avaient fait, par leurs mots et syllabes coupées, la phrase suivante : « Lili est tombée dans l'eau et crie i ». C'est un exemple frappant de la prédominance dans la pensée de l'enfant de l'idée complète, de l'ensemble exprimé par la phrase.

Voici la conclusion auquel le maître est arrivé à la fin de l'année scolaire d'après le rapport qu'il nous a soumis :

1° Malgré nos craintes du début, dit-il, il a été prouvé que la méthode Decroly est plus satisfaisante, et pour les élèves pauvres, plus économique, parce que ceux-ci sans avoir acheté de livres, par conséquent sans avoir fait d'exercices de lecture chez eux, ont fait le même progrès que leurs camarades.

2° La méthode Decroly suscite l'intérêt, éveille l'attention, cultive l'esprit d'observation et amène les enfants à contracter des habitudes d'ordre, de travail ainsi que de cultiver leur goût esthétique.

3° Par les jeux éducatifs, en dehors de l'individualisation utile et efficace, on obtient l'avantage que les enfants aiment leur école et la fréquentent régulièrement ; ils ne sortent même pas de leur classe tant que leur jeu-travail n'est pas fini.

4° L'orthographe de certains mots difficiles est exactement retenue par les enfants en raison des répétitions fréquentes que les jeux permettent.

5° Au début de l'écriture les enfants, pour s'aider, se souvenaient de la phrase entière dans laquelle la lettre cherchée était écrite.

6° Certains élèves écrivaient de bonnes rédactions libres alors qu'ils lisaient avec une assez grande difficulté.

7° Par la nécessité de construire des jeux éducatifs variés, la méthode permet la collaboration avec les enfants des classes supérieures.

8° Je suis persuadé, enfin, que si je n'introduisais pas le livre et je continuais pour un certain temps encore

l'analyse des mots en syllabes et lettres et surtout la construction des phrases par ses éléments, je n'aurais aucun élève en retard à la lecture et à l'écriture.

Si nous revenons déjà au travail de l'adaptation de la méthode poursuivi à l'école annexe, nous pouvons dire que sa caractéristique résidait dans le fait que les enfants ont été laissés entièrement libres de commencer l'analyse des phrases en mots, en syllabes et en lettres au moment où ils voulaient exprimer eux-mêmes ce désir. Le résultat fut qu'à la fin de l'année scolaire nous avions un petit nombre d'enfants qui n'avaient pas acquis l'aptitude à lire et à écrire facilement. « Le retard, dit le maître de la classe dans son rapport, dû à la marche libre que nous avons suivie dans l'enseignement, nous a empêché d'exercer les enfants au mécanisme de la lecture jusqu'au point de les en rendre maîtres. Toutefois, après 2-3 mois de scolarité dans la classe de la deuxième année, ces enfants utilisaient le livre sans aucune difficulté et même ils se distinguaient parmi leurs camarades pour la spontanéité et la justesse dans l'observation et le jugement. » Cette forme d'application confirme ce qui se passe actuellement à l'Ermitage où les enfants acquièrent définitivement le mécanisme de la lecture et de l'écriture vers Noël et même vers Pâques de la deuxième année d'étude.

*
* *

Après un travail préparatoire, nous avons généralisé les procédés d'observation, d'association et d'expression dans toute l'école ainsi que le principe de jeux éducatifs là où cela était possible, tout en respectant la division du programme officiel en branches. Ce procédé de travail sera traité à part. Toutefois, on peut affirmer dès maintenant que par ces procédés le travail devenait plus facile pour les maîtres et les élèves, la marche naturelle de l'esprit était plus sauvegardée, la spontanéité et le travail personnel des enfants plus favorisés. La lecture silencieuse habituaient les enfants à travailler comme dans la vie et à assimiler plus fructueusement les connaissances scolaires, sans que la lecture à haute voix soit abandonnée. Tout cet effort, ainsi que celui qui concerne spécialement l'éducation sociale et

préprofessionnelle de l'enfant, n'est évidemment qu'un stade qui peut préparer la voie à une rénovation plus large de l'école de notre pays.

A l'œuvre de l'école et dès le début de l'année nous avons initié les parents par des réunions et conférences répétées. Il fallait gagner leur confiance tant pour la marche générale de l'école que pour la réussite de l'application de la méthode Decroly surtout pour la question de la lecture et de l'écriture, parce qu'il fallait éviter l'aide qu'ils pouvaient donner à leurs enfants dans l'acquisition de ces techniques. Pour rendre cette collaboration plus efficace, nous avons inauguré une « fiche psychô-pédagogique » aussi succincte que possible, destinée d'abord pour la classe expérimentale et généralisée dans l'école entière. Remplie par le maître, cette fiche était envoyée chez les parents à la fin de chaque trimestre. On s'efforçait d'y donner les traits essentiels de la santé de l'enfant, de son intelligence, et de son caractère, en saisissant ses intérêts particuliers et en connaissant sa capacité aux branches techniques (lecture-écriture, orthographe, causerie, calcul-mesure). La taille et le poids étaient comparés à la taille et au poids moyens fournis par l'échelle américaine, celle de Quetelet, de Claparède et celles de MM. Exarchopoulos et Lambadarios pour les enfants grecs.

Une page libre était laissée pour les réponses des parents.

Cette fiche, qui n'est qu'une modification légère de celle utilisée à l'Ermitage, malgré les imperfections qu'elle apporte, nous a rendu de grands services et nous a permis de donner aux parents un certain conseil en ce qui concerne l'orientation de l'enfant dans ses études ultérieures. D'autre part, les maîtres, qui suivaient leur classe pendant deux ans consécutifs, étant obligés d'observer l'enfant, ont été amenés peu à peu et par des réunions pédagogiques hebdomadaires à mieux comprendre les aptitudes de leurs élèves et par conséquent à mieux proportionner leur but.

Les parents ont été intéressés à ce travail et ils ont efficacement collaboré à l'œuvre de l'école.

Voici, traduite en français, une fiche psycho-pédagogique du deuxième trimestre de l'année scolaire 1935-36 :

ACADÉMIE PÉDAGOGIQUE
DE SALONIQUE

ÉCOLE PRIMAIRE ANNEXE

Classe 6°

Année Scolaire 1935-36

FICHE PSYCHO-PÉDAGOGIQUE

de l'élève Nicolopoulos Jean

Prénom, Nom : Nicolopoulos Jean.

Âge : 12 ans.

Taille moyenne selon :

Poids : 37.50
Taille : 1.460 22-4-36

Exarchopoulos	Lambardarios	Echelle américaine	Quetelet	Claparède
1.410	1.380	1.460	1.375	1.310
Poids moyen selon les mêmes auteurs :				
31.79	30.90	38.20	29	29

Etat de Santé :
(Appréciation générale)

Il continue d'être pâle, mais sa santé apparaît bonne ; il joue beaucoup et en général il donne l'impression que c'est un enfant solide.

Etat intellectuel :
(Appréciation générale)

C'est un enfant intelligent et observateur ; il s'intéresse beaucoup à la solution des questions difficiles ; il pense avec ordre et il a de l'esprit critique.

Intérêts particuliers :

Son intérêt est le même pour toutes les leçons ; on ne peut pas apercevoir où vont ses préférences. Toutefois, il n'aime pas beaucoup les travaux manuels.

Capacités techniques

Lecture :

Il lit avec beaucoup de facilité et d'une façon naturelle.

Orthographe :

Il s'efforce d'éviter les fautes, mais il n'y arrive pas.

Ecriture :

Il écrit lisiblement, mais son écriture n'est pas propre.

Causerie :

Il parle avec beaucoup de facilité et netteté, il prépare ses sujets avec intérêt et méthode.

Arithmétique (rapidité, précision) :

Il assimile vite ; il est rapide en calcul ; il trouve avec précision et rapidité les solutions des problèmes.

Travail des mains (rapidité, goût, perfectionnement) :

Il n'aime pas le travail manuel, qu'il fait vite mais sans goût et sans perfection.

Etat social :

Il est gentil, il collabore avec amabilité, il joue sans disputer, il est bon ami et il n'aime pas diriger les autres, en général il est aimé par ses camarades.

Vu :

Le Directeur de l'Ecole.

Le Directeur

de l'Académie Pédagogique.

Le Maître de la Classe.

NOTES DES PARENTS

Etat de Santé : Il est pâle depuis son enfance, sans que nos efforts aboutissent à supprimer cette pâleur. Néanmoins, c'est un enfant solide ; il a de l'appétit, il mange bien et sans avoir de préférence. Petit enfant il ne mangeait pas le fromage ; il sent le besoin de se mouvoir. Il lui est impossible de rester inactif.

Etat intellectuel : Nous sommes contents ; il assimile et juge bien ; il ne fait pas attention à ses objets, mais il tient son argent. Il s'intéresse aux questions économiques dont il entend parler à la maison ; il aime la compagnie de ses parents et de ses camarades ; il est assez obéissant et bien disposé pour tout travail. Il n'a pas peur, et il nous inquiète plusieurs fois par ses actes de sang-froid. Pour éviter une punition, il ment, mais dès qu'il s'aperçoit qu'il ne sera pas maltraité il dit la vérité. Il est sensible envers les hommes qui souffrent.

En général nous sommes contents.

Salonique, le 20-4-1936.

NICOLOPOULOS.

CONCLUSION

De l'application de la méthode Decroly dans trois écoles primaires se trouvant dans des conditions bien différentes nous avons formé l'opinion que voici :

La méthode peut facilement être adaptée, au moins pour la première année d'études, dans tous les milieux scolaires ; elle peut donner des résultats supérieurs à ceux obtenus par d'autres procédés et surtout par les procédés Herbartiens : il est préférable, tant pour l'enfant auquel on épargne un certain découragement, que pour la famille et l'école, que la lecture et l'écriture s'acquièrent pendant la première année ; cela peut être obtenu tout en respectant la personnalité de l'enfant et la marche naturelle de son esprit. La non-homogénéité de la classe et surtout le grand nombre d'enfants constituent une certaine entrave qui peut être vaincue par le maître mais avec beaucoup de fatigue, c'est ce qui constitue un désavantage ; il est donc souhaitable que le nombre des élèves de chaque classe diminue au moins à 30 et que l'école s'organise en groupes parallèles très utiles pour l'amélioration du travail scolaire. Nous n'avons pas constaté la même forme de l'évolution de l'écriture des enfants que d'autres ont observée (3) ; chez nos élèves les lettres étaient dès le début bien lisibles et les enfants gardaient une bonne allure dans leur écriture, étant aidés par les lignes de leurs cahiers.

Nous sommes enfin persuadés qu'une consciencieuse application de la méthode Decroly est un excellent moyen d'éducation complète de l'enfant.

(3) Dalhem : « Contribution à l'introduction de la méthode Decroly », Lamartin, 1923. Decroly : « La fonction de globalisation et l'enseignement », p. 88.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Toute l'œuvre du D^r Decroly est une protestation contre la conception statique de l'éducation. Animée de l'innéisme, elle fait un appel constant vers le dynamisme de l'enfant vers sa capacité d'évolution et d'adaptation. Mais l'innéisme de Decroly n'est pas celui des philosophes aprioristes. De plus, pour lui, tout n'est pas bien en sortant des mains de l'auteur des choses. L'enfant n'est pas bon ou mauvais par nature. Il porte simplement des dispositions qui peuvent être bonnes ou mauvaises ou bonnes et mauvaises à la fois et c'est à l'éducation qu'appartient le devoir de développer les bonnes et de canaliser les mauvaises vers des voies favorables à la vie. Ainsi apparaît la confiance que Decroly a dans l'éducation, qui n'est qu'une forme par laquelle l'influence du milieu, matériel et humain, s'exerce sur l'enfant. Considérant que la vérité est, dans bien des cas, dans un compromis raisonnable et variable entre les idées extrêmes, sa confiance en éducation se limite jusqu'au point où l'hérédité permet à l'enfant d'avancer. Toutefois, le milieu étant le seul moyen par lequel on peut espérer une amélioration, son œuvre n'est fondée que sur la conception d'un bon milieu. « Moins l'hérédité a donné de valeurs latentes à l'être, plus il faudra soigner le milieu ; moins l'enfant a de ressources, plus son avenir dépendra de l'éducation à laquelle on le soumettra » (1). L'individu doit se développer dans son milieu, dans la famille, dans la vie sociale. Individu et milieu ne

(1) Decroly : « Le traitement et l'éducation des enfants irréguliers », p. 18, Lamertin, Bruxelles.

sont que deux aspects d'un même phénomène : la vie. L'individu forme la société et se forme d'elle. Toute séparation de ces deux facteurs de la vie est fausse. Il en est de même pour le dualisme de l'esprit et du corps. La vie de l'individu n'est qu'activité. L'enfant ne peut se développer que grâce à l'activité, et la psychologie moderne montre que l'être réagit aux stimulations internes et externes avec sa totalité organique et psychique ; cette totalité, surtout lorsqu'il s'agit de l'enfant, est imprégnée de l'affectivité, de l'intérêt qui n'est au début que global, pour devenir peu à peu analytique. Ainsi la vie n'apparaît qu'une entité indissoluble. C'est l'amour de la vie et la confiance en l'homme que Decroly apporte à la Pédagogie nouvelle. De plus, ses procédés, scientifiquement établis, haussent la pédagogie au niveau d'une science. La fécondité pratique de cette pédagogie et son extension dans le monde sont une raison de plus qui prouve le bien-fondé de ses principes. Si elle n'est pas entièrement nouvelle, cela n'enlève rien à sa valeur considérable. En effet, elle est née peu à peu, et si elle renouvelle l'éducation c'est parce qu'elle trouve dans le passé ses principes féconds, ainsi que la Renaissance les avait trouvés dans l'Antiquité grecque et latine. Mais ce serait une injustice de prétendre que ces principes ont été appliqués et qu'ils sont adaptés aux contingences et aux conditions du milieu ainsi qu'à la personnalité des enfants.

Decroly a conservé toujours une attitude critique envers tous les problèmes concernant l'éducation de l'enfant. D'autre part, n'étant pas arrivé à la Pédagogie par la voie de la Philosophie spéculative, il a voulu trouver la vérité là où elle existait et par les moyens que lui procuraient l'objectivité de sa science médicale et psychologique et sa capacité des réalisations pratiques. S'il est considéré comme un « grand éducateur contemporain » (2), c'est par ces côtés-là qu'il se distingue des autres. Eclectique et en même temps inventeur, il conçoit l'éducation comme un moyen qui doit concilier toutes les tendances opposées et faire de l'enfant un être autant que possible parfait tant pour le

(2) Clarapède in Hamaïde : « La méthode Decroly », préface, Paris 1927.

bien individuel que pour la prospérité sociale. « Nous avons apporté, dit-il, notre modeste contribution à l'œuvre titanique et pourtant toute humaine qui se poursuit sans trêve : l'adaptation de l'espèce humaine aux conditions de la vie individuelle et sociale, c'est-à-dire morale » (3).

Vu, le 9 mai 1938.

*Le Doyen de la Faculté des Lettres
de l'Université de Paris,*

VENDRYÈS.

Vu et permis d'imprimer :

Le Recteur de l'Académie de Paris,

ROUSSY.

(3) In « Hommage au D^r Decroly » page 9, Bruxelles 1932.

TABLE DES OUVRAGES CITÉS

1° *Ouvrages du D^r Decroly (1)*

1. Organisation des Ecoles et Institutions pour les arriérés pédagogiques et médicaux. Bruxelles (Ch. Bulens, éditeur), 1905.
2. Classification des enfants anormaux. Bul. Soc. Méd. Liège, 1905.
3. Les frontières anthropométriques des anormaux d'après Binet appliquées à des enfants arriérés de Bruxelles. Ann. Soc. Royale des Sciences Nat. et Méd., T. XIV, 1905.
4. La psychologie du dessin. Ecole Nation., 1906.
5. Contribution au diagnostic des irrégularités mentales. Les frontières anthropométriques des anormaux d'après Binet. J. de Neurologie, 1906.
6. La psychologie de l'enfant en Belgique. B. Université de Bruxelles, 1908.
7. Le programme d'une école dans la vie. E. N. 1908, N^{os} 11 et 12.
8. Principes généraux relatifs au traitement des enfants irréguliers. Bul. Soc. Méd. de Belgique, 1908.
9. La mesure de l'intelligence chez les enfants. Ecole Nationale, 1908.
10. Prophylaxie et traitement de l'enfance anormale. Polyclinique, 1909.
11. Lacune mentales. Communication présentée à la Société de Neurologie, 1909.
12. Les œuvres des irrégularités mentales chez l'enfant. Polyclinique, 1909.
13. Epreuve nouvelle pour l'examen mental et son application aux enfants anormaux. Ann. de Psy., 1912, T. XX.
14. La psychologie du dessin. Le développement de l'aptitude graphique. Société de Neurologie, 1912.
15. Examen mental des enfants anormaux. C. Int. de Neurologie et de Psych., 1913.
16. Le développement de l'aptitude graphique. Ecole N., 1913.

(1) Pour la bibliographie complète du D^r Decroly, voir : « Hommage au D^r Decroly », 1932.

17. Epreuve nouvelle pour l'examen mental et son application aux enfants anormaux. *Bul. Soc. Anthropol. de Bruxelles*, 1913.
18. Les classes homogènes et l'examen mental par la méthode des tests de Binet-Simon. *B. de Pédotechnie*, 1913.
19. Le rôle du médecin dans l'orientation professionnelle. *La Polyclinique*, Bruxelles, 1914.
20. Les enfants anormaux et arriérés, XIX^e Congrès Soc. Péd. Suisse romain., 1914.
21. L'intelligence et sa mesure. *Bul. S. B. Sc. Nat. et Méd.*, 1921.
22. Les tests individuels et collectifs. *Année Psych.*, 1923, T. XXIV.
23. Les méthodes non verbales d'examen mental. *Année Psy.*, 1923.
24. Le traitement et l'éducation des enfants irréguliers. Bruxelles (Lamertin), 1925.
25. L'enseignement individuel dans les classes nombreuses. Pour l'ère nouvelle, 1924.
26. Conférence sur le programme à Anderlecht. Un essai d'application de la méthode Decroly dans l'enseignement primaire par M. Boon. Bruxelles (Lelègue), 1924.
27. Les intérêts chez l'enfant et le programme. *J. de Psy.*, 1924.
28. L'effectivité dans le choix et l'exercice des professions. Bruxelles (Lamertin), 1925.
29. Les facteurs qui déterminent la libération des intérêts. Pour l'ère nouvelle, 1925, N^o 17.
30. Questionnaire affectif. Bruxelles (Lamertin), 1926.
31. Le mensonge comme manifestation de l'instinct de défense. *J. Neur.*, 1926, N^o 7.
32. L'évolution de l'affectivité. Bruxelles (Lamertin), 1927.
33. La fonction de globalisation et l'enseignement. Bruxelles (Lamertin), 1929.
34. L'étude du petit enfant par l'observation et l'expérimentation. Bruxelles (Lamertin), 1929.
35. La caractériologie et l'orientation professionnelle. *Hyg. mentale*, Paris, N^o 3, 1929.
36. La lecture silencieuse à propos du livre de M. Anderson. Vers l'école active. Janv. et Fév. 1930.
37. A propos de l'ouvrage : Les cliniques psychologiques pour l'enfance et l'œuvre du D^r Healy aux États-Unis. *J. N. et Psy.*, 1930.
38. Le développement du langage parlé chez l'enfant. Centrale du P.E.F. de Belgique, 1930.
39. Les enfants surdoués. *J. de Neur. et de Psych.*, N^o 12, 1930.
40. La théorie de la récapitulation. *Polyclinique*, 1930.

41. L'éducation de l'enfance anormale et l'hygiène mentale. Soc. Belge Méd. Prév. et d'Eugénique. Journées Médico-Pédagogiques, 1930.
42. Le travail manuel dans l'éducation. New Era, 1932.
43. La fonction de globalisation et l'enseignement de la lecture. Cours de vacances. Institut Supérieur de Pédagogie de l'Université de Gand, 1932.
44. Etudes de psychogénèse. Bruxelles (Lamertin), 1932.
45. Comment l'enfant arrive à parler. Revu et complété par Dr J. Decroly et J.E. Segers, P. I et II. Centrale du P.E.S. de Belgique.
46. En collaboration avec DE MOOR : Notre Régime scolaire prépare-t-il des anormaux ? Ecole Nationale, 1905.
47. Avec J. DEGAND : Quelques considérations sur la psychologie et la pédagogie de la lecture. Revue Scientifique, Nos 9 et 10, 1906.
48. Avec J. DEGAND : Les tests de Binet et Simon pour la mesure de l'intelligence. Arch. de Psy., 1907, T. VI.
49. avec J. DEGAND : La mesure de l'intelligence chez les enfants. Hyg. Scolaire, 1907, N° 45.
50. Avec BOULENGER : Les tests mentaux chez l'enfant. Congrès Neur. et Psych., 1906.
51. Avec J. DEGAND : La méthode de lecture et ses bases. Ecole Nat., 1907.
52. Avec J. DEGAND : Expérience de mémoire visuelle et verbale et de mémoire des images chez les enfants normaux et anormaux. Année Psy., 1907.
53. Avec J. DEGAND : Faits de psych. individuelle et de psy. expérimentale. Hyg. S., 1908.
54. Avec HENROTIN : Un cas d'insuffisance motrice. Polycl., 1909.
55. Avec RENAULT : L'enfance malheureuse. Ministère de la Justice. Bruxelles, 1921.
56. Avec G. BOON : Vers l'école rénovée. Bruxelles (Lebègue), 1921.
57. Avec SCHEPERS : La sélection des mieux doués. Document Ligue de l'Enseignement. Bruxelles, 1923.
58. Avec BUYSE : Les applications américaines de la psychologie à l'organisation humaine et à l'éducation. Bruxelles (Lamertin), 1923.
59. Avec BUYSE : L'enseignement spécial aux Etats-Unis. Union Bull. Soc. protectrice de l'enfant anor., 1924.
60. Avec BUYSE : La pédagogie universitaire aux Etats-Unis. Revue Univers. de Bruxelles, Nos 3 et 4, 1924.
61. Avec MONCHAMP : Les jeux éducatifs. Paris, 1914.
62. Avec BUYSE : La pratique des tests mentaux.

63. Avec BUYSE : Pédagogie quantitative. Bruxelles (Lamertin), 1929.
64. Avec HAMAIDE : Le calcul et la mesure au 1^{er} degré de l'école Decroly. Suisse (Delaclaux), 1932.
65. Avec VAUTHIER : Contribution à l'étude des enfants biens doués. Année byo. Paris, 1932.

2° Ouvrages et articles d'autres auteurs

66. Hommage au D^r Decroly. Bruxelles, 1932.
67. L. ANDERSON. — La lecture silencieuse. Suisse (Delaclaux), 1929.
68. A. BINET. — Les idées modernes sur les enfants. Flammarion, 1929.
69. Ch. BLONDEL. — La conscience morbide. Alcan, 1914.
70. P. BONET. — L'instinct combattif. Suisse (Delaclaux), 1913.
71. L. BRUNSCHVIGG. — L'expérience humaine et la causalité physique. Alcan.
72. P. BOON. — Initiation générale aux idées decrolyennes. Nathan, Paris, 1937.
73. E. CLAPARÈDE. — Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. Genève (Kwn dég.), 1926.
74. E. CLAPARÈDE. — Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers. Flammarion, 1925.
75. Centre d'E. Nouvelle à l'Ecole (Bruxelles). Cinq cahiers d'initiation à la méthode Decroly.
76. A.-G. CHRISTIAENS. — La question de l'intelligence en Psycho-technique. Bruxelles (Lamertin), 1930.
77. E. et R. CREMERS. — L'enseignement de la musique selon la méthode Decroly. Bruxelles (Lamertin), 1924.
78. H. DELACROIX. — Le langage et la pensée. Alcan, 1928.
79. A. DUMAS. — Traité de Psychologie. T. I. Alcan.
80. J. DEWEY. — Comment nous pensons. Trad. Decroly. Flammarion, 1929.
81. J. DEWEY. — L'école et l'enfant. Trad. Pidoux. Suisse (Delaclaux), 1913.
82. J. DEMOOR et T. JONCKHEERE. — La science de l'Education. Alcan, 1925.
83. I. FONTÈGNE. — Essai de monographie de conseiller d'orientation professionnelle. Bull. I.N.O.P., N° 2, 1932.
84. Mlle E. FLAYOL. — Le D^r Decroly éducateur. Nathan, 1934.
85. P. GUILLAUME. — L'imitation chez l'enfant. Alcan, 1925.
86. P. GUILLAUME. — La psychologie de la forme. Flammarion, 1937.

87. P. GUILLAUME. — La formation des habitudes. Alcan, 1936.
88. Amélie HAMAIDE. — La méthode Decroly, 2^e et 3^e éditions. Suisse (Delaclaux).
89. T. JONCKHEERE. — La pédagogie expérimentale. Alcan, 1929.
90. W. KÖHLER. — L'intelligence des singes supérieure. Trad. P. Guillaume. Alcan.
91. P. LANGEVIN. — Discours en l'honneur du D^r Decroly. Pour l'ère nouvelle, N^o 81, 1933.
92. P.-D. LASCARIS. — Education esthétique de l'enfant. Alcan, 1926.
93. D^r MONSAINGEON. — L'enfance. Lanore, 1932.
94. A. PIERON. — L'œuvre scientifique du D^r Decroly. Bull. S.F.P., N^o 47, 1933.
95. J. PIAGET. — Le langage et la pensée chez l'enfant. Suisse (Delaclaux).
96. C. POUILLARD. — La psychogénèse de la troisième dimension. J. de Psy., Janv. 1934.
97. L. PAPANASTASSIOU. — L'école nouvelle par la méthode Decroly (en grec). Castoria, Grèce, 1933.
98. L. PAPANASTASSIOU. — L'éducation et l'orientation professionnelle (en grec). Salonique, 1937.
99. G. ROUNIA. — Education Sociologique. Suisse (Delaclaux), 1910.
100. Th. RIBOT. — Psychologie des sentiments. Alcan.
101. SPEARMAN. — Les aptitudes de l'homme. Conserv. Nat. des Arts et Métiers. Paris, 1936.
102. J. SEGERS. — La perception visuelle et la fonction de globalisation. Bruxelles (Lamartin), 1926.
103. H. WALLON. — L'enfant turbulent. Alcan, 1925.
104. H. WALLON. — Psychologie Pathologique. Alcan, 1926.
105. H. WALLON. — Principes de psychologie appliquée. Collin, 1930.
106. H. WALLON. — Les origines du caractère chez l'enfant. Boivin, 1934.
107. H. WALLON. — Psychologie et éducation de l'enfance. Boivin, 1937.
108. H. WALLON. — Les anormaux dans l'œuvre du D^r Decroly. Bull. S.F.P., N^o 47, 1933.
109. H. WALLON. — La conscience de soi. J. de Psych., Nos 9 et 10, 1932.
110. H. WALLON. — Culture générale et orientation professionnelle. Ere Nouvelle, 1932, N^o 81.
111. H. WALLON. — La Maladresse. J. de By., Janvier 1928.
112. R. WALLENROD. — John Dewey, éducateur. Jouve, Paris, 1932.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	7
INTRODUCTION	II

PREMIÈRE PARTIE

LES FONDEMENTS DE L'ŒUVRE PÉDAGOGIQUE DU D ^r DECROLY	19
A. — BASES BIO-SOCIALES	19
CHAPITRE PREMIER. — <i>L'hérédité et l'enfant</i>	20
CHAPITRE II. — <i>Le milieu et l'enfant</i>	33
CHAPITRE III. — <i>Conséquences pédagogiques. But et moyens de l'éducation</i>	54
B. — BASES PSYCHOLOGIQUES	72
CHAPITRE IV. — <i>L'intelligence et la fonction de globa- lisation dans la formation des idées chez l'enfant</i>	74
CHAPITRE V. — <i>Quelques aspects du développement in- tellectuel de l'enfant</i>	112
1° Le développement sensori-moteur	113
2° Le développement intellectuel proprement dit	123
CHAPITRE VI. — <i>La mesure de l'intelligence chez l'enfant</i>	148
CHAPITRE VII. — <i>L'évolution et l'examen de l'affectivité</i>	163
CHAPITRE VIII. — <i>Quelques aspects du développement de l'expression chez l'enfant</i>	205
1° Le langage parlé	205
2° Le dessin	217
CHAPITRE IX. — <i>Conséquences pédagogiques. L'éduca- tion intégrale de l'enfant</i>	222
1° Éducation physique	236
2° Éducation intellectuelle	237
3° Éducation du langage	244
4° Éducation morale	246
5° Éducation professionnelle	252

DEUXIÈME PARTIE

LES RÉALISATIONS PRATIQUES	259
CHAPITRE X. — <i>Milieu et programme</i>	260
CHAPITRE XI. — <i>Méthode et procédés</i>	270
CHAPITRE XII. — <i>Application de la méthode Decroly en Grèce</i>	301
CONCLUSION GÉNÉRALE	317
TABLE DES OUVRAGES CITÉS	321

